

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**“MAS O QUE EU QUERO É TOCAR”: O PAPEL DA
LITERACIA DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO
MÚSICO INSTRUMENTISTA NO ENSINO SUPERIOR**

DANIELLE DE PINHO MELLO

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Teresa Costa, especialmente elaborada
para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Documentação e Informação

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



**“MAS O QUE EU QUERO É TOCAR”: O PAPEL DA
LITERACIA DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO
MÚSICO INSTRUMENTISTA NO ENSINO SUPERIOR**

DANIELLE DE PINHO MELLO

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Teresa Costa, especialmente elaborada
para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Documentação e Informação

2021

*Para Eleanor:
a minha maior contribuição para o mundo.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Pedro, pelo apoio e companheirismo nesta jornada. Por acreditar nos meus sonhos junto comigo e fazer de tudo para que eles sejam possíveis.

À minha mãe, por nunca ter visto como supérfluo meu estudo de Música. Por ter me dado todas as condições para eu estar aqui.

Aos meus irmãos, por terem aguentado todos os guinchos dos meus primeiros encontros com a clarineta, porque sempre acreditaram em mim, desde o começo.

Ao Dimi e à Marja, por serem os melhores amigos que alguém poderia ter. Por me mostrarem que o oceano não separa nada.

Aos músicos da Nova Orquestra, pela participação no pré-teste. Esta investigação não aconteceria sem a contribuição de vocês.

Aos professores do curso, por todo conhecimento e experiência compartilhado. E especialmente, ao Professor Doutor Carlos Guardado, por todo incentivo.

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Costa, por toda dedicação e inspiração. Minha vida não é mais a mesma após esse trabalho.

“Music is at once the product of feeling and knowledge, for it requires from its disciples, composers and performers alike, not only talent and enthusiasm, but also that knowledge and perception which are the result of protracted study and reflection.”

Alban Berg (1885 – 1935)

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
LISTA DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE GRÁFICOS.....	X
INTRODUÇÃO.....	12
1 O ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA.....	18
1.1 O CENÁRIO ATUAL PORTUGUÊS DO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA	30
2 A LITERACIA DA INFORMAÇÃO.....	33
2.1 A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	38
2.1.1 Uma estrutura conceitual para o ensino superior.....	44
2.1.1.1 Quadro: Autoridade é construída e é contextual	46
2.1.1.2 Quadro: A criação de informação como processo	47
2.1.1.3 Quadro: Informação tem valor.....	48
2.1.1.4 Quadro: A investigação como processo contínuo	49
2.1.1.5 Quadro: A Academia em diálogo	49
2.1.1.6 Quadro: A pesquisa como exploração estratégica.....	50
3 A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA.....	52
3.1 O COMPORTAMENTO E A NECESSIDADE INFORMACIONAL DO ESTUDANTE DE MÚSICA.....	55
3.1.1 A partitura musical.....	60
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA PERFORMANCE MUSICAL NA ESTRUTURA CONCEITUAL DA ACRL	67
3.2.1 A autoridade na Música	69
3.2.2 A criação de informação na Música	72
3.2.3 O valor da informação musical	72
3.2.4 A performance musical como processo contínuo	73
3.2.5 A performance musical em diálogo.....	74
3.2.6 A pesquisa musical como exploração estratégica.....	75
4 METODOLOGIA	77

4.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA	80
4.2 TÉCNICA DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	82
4.2.1 Revisão de literatura	82
4.2.2 Inquérito por questionário.....	83
4.2.3 Análise dos dados.....	88
4.3 PRÉ-TESTE	89
5 A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES DE MÚSICA SOBRE A LITERACIA DA INFORMAÇÃO.....	93
5.1 DADOS DEMOGRÁFICOS E INFORMAÇÕES GERAIS	93
5.2 DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	97
5.3 PRÁTICAS DE ESTUDO.....	102
5.3.1 Parte 1: Hábitos para a construção do repertório	102
5.3.2 Parte 2: Hábitos para o estudo de uma obra	110
5.4 DOMÍNIO DE HABILIDADES	114
5.5 FORMAÇÃO	125
5.6 PERCEÇÃO DO MÚSICO.....	138
5.6.1 Estudantes que receberam todas as formações	139
5.6.2 Estudantes que não receberam todas as formações.....	140
CONCLUSÃO	145
REFERÊNCIAS.....	151
GLOSSÁRIO.....	159
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO	165
ANEXO A – EXEMPLOS DE FORMAÇÕES.....	182

RESUMO

Assim como para outros estudantes, o ensino superior é uma importante etapa na vida de muitos músicos. O ingresso em uma instituição de ensino superior é motivo de muita comemoração e alegria, mas quando o ano letivo inicia, também chegam as inseguranças e os desafios. Desistir é um pensamento que ocorre pelo mesmo uma vez na mente de um estudante sobrecarregado com tantos trabalhos e prazos.

O estudante de Música também encontra desafios inerentes da área da Música e a literacia da informação pode auxiliar os estudantes em compreender esses aspetos próprios da informação musical. Desta forma, o objetivo desse trabalho é analisar a percepção dos estudantes finalistas das licenciaturas em Música, de Portugal, sobre o papel da literacia da informação em sua formação como músico instrumentista.

Este trabalho é um estudo de caso, cuja metodologia iniciou-se com uma revisão de literatura contemplando a literacia da informação, sua atuação no ensino superior e também no ensino superior em Música. Em seguida, foi elaborado um questionário, dividido em seis seções, para que fosse respondido por alunos finalistas do ensino superior em Música, variante instrumento, de instituições portuguesas. Após o período da receção, as respostas foram analisadas através da análise do conteúdo.

O estudante de música, ainda que não seja familiarizado com o termo, percebe que a literacia da informação agrega valor no desenvolvimento de sua carreira como músico instrumentista. Ele percebe que os efeitos da literacia da informação são essenciais e duradouros, que essas habilidades desenvolvidas durante os anos de ensino superior irão acompanhá-lo ao longo de sua trajetória.

Palavras-chave: Literacia da Informação; Ensino Superior; Ensino Superior em Música; Formação Musical; Performance musical.

ABSTRACT

As well as other students, higher education is an important step in the life of many musicians. The admission in a higher education institution is reason for much joy and celebration, but when the school year starts also begin the insecurities and challenges. Giving up is a thought that crosses the mind of an overwhelmed student who has so many assignments and deadlines.

The music student also finds challenges that are inherent of the music field and the information literacy can help students to understand the unique aspects of music information. Therefore, the aim of this study is to analyze the perception of senior undergraduate music students, in Portugal, about the role of information literacy in their growth as music instrumentalists.

This research is a case study, which methodology began with a literature review involving information literacy, its role in higher education and in music higher education as well. Next, a questionnaire was developed, divided in six sections, to be answered by senior undergraduate music instrumentalist students from Portuguese higher education institutions. After the stipulated date for receiving the answers, they were analyzed through content analysis.

The music student, even if not familiarized with the term, perceives that information literacy aggregates value in their career development as a music instrumentalist. They perceive that information literacy outcomes are essential and everlasting, that the skills developed during their years in higher education will follow them throughout their professional path.

Keywords: Information literacy; Higher education; Music higher education; Music education; Musical performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conservatório Nacional de Lisboa, em 1959	18
Figura 2 - Museu Imperial, onde funcionou o Conservatório de Música até 1854.....	20
Figura 3 - Plano de estudos da ESML (Ano 1 – Variante Arcos/Sopros/Percussão)	23
Figura 4 - Plano de estudos da ESMAE (Ano 1 - Variante Instrumento/Canto)	24
Figura 5 - Plano de estudos da Universidade do Minho (Ano 1 - Variante Instrumento)	29
Figura 6 - Plano de estudos da Universidade do Minho (Ano 2 - Variante Instrumento)	30
Figura 7 - Rinat Ibragimov, contrabaixista da London Symphony Orchestra tocando o Concerto de Vanhal.....	56
Figura 8 - Diferenças no título da Sonata ao Luar de Beethoven.....	57
Figura 9 - Registo bibliográfico da 3ª sinfonia de Beethoven (Catálogo da UFRJ) ...	58
Figura 10 - Partitura de regência da obra Egmont de Beethoven	62
Figura 11 - Partitura aberta do Concerto de Brandemburgo nº 3 de Bach	63
Figura 12 - Redução para piano da abertura Egmont de Beethoven	64
Figura 13 - Redução para canto e piano da <i>Lied</i> Morgen de Richard Strauss.....	64
Figura 14 - Partitura condensada da abertura "Festival Académico" de Brahms	65
Figura 15 - Parte de flauta I da abertura Egmont de Beethoven	66
Figura 16 - O Pássaro de Fogo (Suite 1919) no IMSLP	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género dos estudantes	94
Gráfico 2 - Faixa etária	94
Gráfico 3 – Instituições de ensino superior dos estudantes participantes	95
Gráfico 4 - Ano em curso	96
Gráfico 5 - Instrumento principal de estudo.....	97
Gráfico 6 - Possíveis atividades para o desenvolvimento do músico	98
Gráfico 7 - Acha necessário outras atividades para uma performance de excelência	101
Gráfico 8 - Escolha de uma nova obra para estudo	103
Gráfico 9 - Principal fonte de informação para informação científica	106
Gráfico 10 - Principal fonte de informação para partituras	107
Gráfico 11 - Principal fonte de informação para gravações.....	109
Gráfico 12 - Principal critério para escolha de uma gravação	110
Gráfico 13 - Frequência na biblioteca.....	111
Gráfico 14 - Hábito de leitura de biografia	112
Gráfico 15 - Hábito de ouvir gravações	113
Gráfico 16 - Hábito de leitura de artigos ou resenhas	113
Gráfico 17 - Encontrar uma obra no catálogo da biblioteca	115
Gráfico 18 - Escolher formato dos recursos informacionais	117
Gráfico 19 - Encontrar artigos em uma base de dados	118
Gráfico 20 - Avaliar a lista de resultados da pesquisa.....	119
Gráfico 21 - Identificar fontes primárias e secundárias	121
Gráfico 22 - Escolher uma edição de uma obra musical	122
Gráfico 23 - Ler um artigo científico	123
Gráfico 24 - Escrever um artigo sobre uma obra musical	124
Gráfico 25 - Formação sobre onde encontrar gravações e partituras	126
Gráfico 26 - Formação sobre onde pesquisar livros, trabalhos académicos e artigos científicos	127
Gráfico 27 - Formação sobre como realizar pesquisas nas bibliotecas e bases de dados eletrónicas	128
Gráfico 28 - Formação sobre como avaliar uma lista de resultados de pesquisa ...	130

Gráfico 29 - Formação de como diferenciar edições musicais	131
Gráfico 30 - Formação sobre como escolher uma gravação de uma obra musical.	133
Gráfico 31 - Formação de como escrever artigos científicos.....	135
Gráfico 32 - Formação de como elaborar conteúdo para uma performance informada	135
Gráfico 33 - Formação sobre citação e referências.....	136
Gráfico 34 - Formação sobre como comunicar o preparo de uma obra ou performance	137
Gráfico 35 - Utilização das habilidades ao longo da vida	140
Gráfico 36 - Formações desejadas	141
Gráfico 37 - Importância das habilidades para o desempenho profissional	142

INTRODUÇÃO

A música está presente em todos os momentos da vida de uma pessoa, desde os primeiros pontapés na barriga da mãe ao escutar *Eine kleine Nachtmusik*, as músicas para aprender a contar ou a recitar o alfabeto, as canções que expressam a rebeldia adolescente, as que transbordam a mente de memórias até aquelas que consolam das perdas.

É provável que, pelo menos uma vez durante a infância ou juventude, uma pessoa tenha desejado viver de música, se tornar músico. Na maioria das vezes, é um desejo passageiro, mas para algumas pessoas, ele se torna algo como se fosse um chamado.

E assim começam as horas e os anos de estudo. É como se tivesse que aprender a ler novamente: claves de sol, fá e dó; matemática que não termina: “Ninguém me disse que haveria tantas frações”. São horas do dia dedicadas ao estudo de um instrumento (ou da voz) e que muitas vezes custam parte da vida social: “Não posso, tenho ensaio.”.

Ao ingressar no ensino superior, os estudantes de Música já possuem profundo contato com sua área de estudo. Portanto, enquanto o estudo da prática musical pode parecer familiar, estes estudantes podem acabar por se sentir sobrecarregados com o saber acadêmico.

Não é incomum que o estudante de Música, ao ingressar no ensino superior, espere encontrar uma continuação dos seus estudos, focados no desenvolvimento prático e somente acompanhados por algumas unidades curriculares que tratam da teoria musical, principalmente quando estão matriculados em instituições que mantêm o modelo pedagógico baseado nos conservatórios.

No entanto, a realidade é mais complexa e as unidades curriculares acabam por exigir competências que nunca foram devidamente desenvolvidas antes do acesso ao ensino superior.

Segundo Lokse et al. (2017), os estudantes do ensino superior, de face a essas novas dificuldades, sem conseguir compreender o assunto de uma disciplina ou seu material, podem se sentir estressados ou desmotivados.

Com o estudante de Música não é diferente. Ele se encontra cercado por trabalhos: definir repertórios, artigos sobre compositores e sobre determinados

períodos da história da música, análises musicais, debater repertórios para prática de conjunto, entre tantos outros.

Pensamentos como “Por que eu preciso escrever sobre Beethoven? Eu só quero tocar.” ou “Mas eu preciso citar uma partitura? E como eu faço isso?” surgem e com eles, a frustração. A expectativa de se dedicar exclusivamente ao estudo do instrumento parece mais distante a cada semestre.

A relutância dos estudantes de Música com a rotina académica é famosa e alguns autores que investigam a literacia da informação na Música frequentemente brincam em seus artigos sobre esse comportamento: “Algumas vezes eu penso que eles acreditam que apenas saber tocar bem seus instrumentos os tornará bem-sucedidos no mundo da Música.” (Abromeit & Vaughan, 2004, p. 632, tradução nossa); “Estudantes de Música se concentram em refinar suas habilidades através da prática e da performance. [...] ‘Eu não preciso disso porque estou tocando/criando música’.” (Zanin-Yost & Reitz, 2014, p. 562, tradução nossa); “Ensinar literacia da informação para estudantes de Música é desafiador, pois o principal objetivo do estudo de Música é a prática e a performance musical.” (Myers & Ishimura, 2016, p. 215, tradução nossa).

Apesar desta postura de desconfiança inicial dos estudantes, a literacia da informação pode ajudá-los a superar estas dificuldades e de acordo com Conor (2016, p. 9), é a chave para o seu desenvolvimento como músico.

Entretanto, é possível indagar se os estudantes concordam com essa afirmação. Portanto, questiona-se: Como os estudantes de Música do ensino superior, em Portugal, percebem o papel da literacia da informação em sua formação como músico instrumentista?

De forma a responder esta pergunta, esta investigação tem como objetivo geral e específicos:

Objetivo geral: Analisar a percepção dos estudantes finalistas das licenciaturas em Música, de Portugal, sobre o papel da literacia da informação em sua formação como músico instrumentista.

Objetivos específicos:

- a) Compreender como é o ensino superior em Música, quais são suas características e como se aplica em Portugal;
- b) Identificar quais instituições de ensino superior em Música possuem a variante instrumento, em Portugal;
- c) Observar a presença da literacia da informação no ensino superior;
- d) Percecionar as especificidades da literacia da informação na área da Música;
- e) Descrever a estrutura conceitual “Framework for Information Literacy for Higher Education” elaborada pela ACRL e percecionar como ela pode ser aplicada a área da Música;
- f) Analisar como são compreendidas e aplicadas as competências informacionais durante a formação dos estudantes destes cursos.

O desenvolvimento desta investigação será apresentado em cinco capítulos, além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo “O ensino superior em Música” trata das características do ensino superior em Música, discute as principais tradições das instituições de ensino e que mudanças estão surgindo nestes principais modelos de ensino. O capítulo também descreve brevemente a história do ensino superior em Música, em Portugal, e apresenta o cenário atual.

O capítulo 2 é intitulado “A literacia da informação” e debate o conceito de literacia da informação. Ele se subdivide em dois pontos: o primeiro discute a importância da literacia da informação para o ensino superior e em como tem sido utilizada como agente de mudança nas práticas pedagógicas neste universo; o segundo ponto apresenta o enquadramento conceitual *Framework for Information Literacy for Higher Education* da *Association of College and Research Libraries*.

O terceiro capítulo “A literacia da informação no ensino superior em Música” debate como a literacia da informação se apresenta dentro do contexto da área da Música. Este capítulo se divide em duas subseções: a primeira descreve o comportamento informacional do músico, assim como suas necessidades e desafios; a segunda subseção procura correlacionar o *Framework for Information Literacy for*

Higher Education da Association of College and Research Libraries com as características intrínsecas e extrínsecas da Música.

O capítulo quatro “Metodologia” descreve que metodologia foi escolhida e utilizada para a realização desta investigação. O capítulo discute o método e instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados, assim como os passos para o levantamento bibliográfico e quais critérios foram seguidos para a escolha da amostra de pesquisa dentro da população. Por fim, descreve o pré-teste realizado nas instituições de ensino superior em Música no Rio de Janeiro (Brasil) e descreve os resultados encontrados.

O quinto capítulo intitulado “A percepção dos estudantes de Música sobre a literacia da informação” descreve as questões presentes no questionário e apresenta as respostas dos estudantes. Ele também procura debater as respostas recebidas com a literatura disponível.

Finalmente, este trabalho se encerra com uma conclusão, as referências utilizadas para sua elaboração, um glossário com os termos musicais utilizados neste trabalho, um apêndice com o questionário sem preenchimento e um anexo contendo exemplos de formações utilizadas na elaboração do capítulo 5.

JUSTIFICATIVA

Na perspectiva pessoal, este trabalho se justifica pela experiência de mais de vinte anos da autora com a área da Música. E ao longo de sua atuação como musicista, e depois como bibliotecária de uma orquestra, percebeu o pouco debate, especialmente em língua portuguesa, sobre a informação musical e a biblioteconomia na Música.

Este trabalho se justifica para o ensino superior por se tratar de uma importante fase da vida para uma grande parte das pessoas. Os ensinamentos vivenciados neste período acompanham os estudantes ao longo da carreira profissional e de sua trajetória pessoal. No entanto, esta fase não passa sem desafios.

Enquanto nos anos de ensino básico e secundário, o professor se dedica em explicar o conteúdo de acordo com as habilidades e idade de seus estudantes, no ensino superior, o professor não terá, necessariamente, esta abordagem (Lokse et al., 2017).

É esperado que o estudante do ensino superior seja responsável pelo seu sucesso acadêmico e se prepare para as aulas de uma forma mais autônoma, ainda que o estudante espere uma maior ajuda, que nem sempre irá encontrar, de seus professores (Lokse et al., 2017).

Através da biblioteca e dos bibliotecários, os estudantes podem compreender as expectativas que são exigidas deles e como devem se preparar para essa fase educacional e, portanto, compreender o que é necessário para o seu sucesso acadêmico. As bibliotecas podem ser mais do que ambientes onde se realizam pesquisas e guardam livros: as bibliotecas fomentam a criatividade, o entendimento e o pensamento crítico (Lokse et al., 2017).

Através da literacia da informação, os bibliotecários podem ajudar os estudantes a aprenderem a aprender, a desenvolverem seu senso crítico e assim, se sentirem melhor preparados para as próximas fases da vida.

Não seria diferente para o ensino superior em Música. Os estudantes de Música encontram as mesmas dificuldades dos alunos de outros cursos, em que precisam desenvolver novas habilidades para responder as demandas das unidades curriculares.

No entanto, os estudantes de Música são confrontados com outros tipos de desafios particulares da área, como distinguir edições e tipos de partituras, descobrir como encontrá-las, determinar quando devem ser utilizadas, além de trabalhos escritos para disciplinas de História, precisam desenvolver performances. Compreender como inserir o conhecimento acadêmico adquirido durante seu percurso no ensino superior na sua prática musical nem sempre é fácil para um estudante realizar.

Tradicionalmente, a responsabilidade da aprendizagem no ambiente acadêmico é atribuído ao corpo docente, mas os bibliotecários podem estar envolvidos, em parceria com os professores, na missão de inspirar os estudantes em buscar o desconhecido (Abromeit & Vaughan, 2004).

Considerando a sociedade atual, a literacia da informação é um tema vital dentro da Ciência da Informação.

Informações de todos os tipos são produzidas e compartilhadas por milhares de pessoas a cada segundo. No meio de uma imensidão de informações, avaliar e

selecionar quais são necessárias, verdadeiras, confiáveis e com qualidade pode ser exaustivo.

As tecnologias podem sofrer consideráveis mudanças, assim como o formato dos recursos informacionais, mas a literacia da informação e a sua aprendizagem ao longo da vida, proporciona oportunidade para que uma pessoa esteja em constante desenvolvimento e, portanto, capaz de se adaptar às novidades de um mundo tão mutável.

Desta forma, *The International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) enfatiza a importância da literacia da informação para a vida de todas as pessoas:

“Para sobreviver e evoluir, para tomar decisões e resolver problemas, em cada faceta da vida pessoal, social, educacional, e profissional, os indivíduos, as comunidades, e as nações precisam de informação, acerca de si próprios e do seu ambiente físico e social.” (International Federation of Libraries Associations and Institutions, 2011).

Se a informação é intrínseca à vida das pessoas, a literacia da informação é uma necessidade básica, portanto, é preciso compreender todos os aspetos da informação de modo a utilizá-la da melhor forma possível.

A literacia da informação é capaz de promover a cidadania e favorecer uma maior equidade no mundo e as bibliotecas são seus polos de promoção e os bibliotecários são seus principais agentes.

1 O ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA

A educação musical passou por uma transformação significativa durante a Revolução Francesa, em que a relação mestre-aprendiz é substituída pela instituição do conservatório (Freire, 2010). O objetivo deste modelo de ensino era o de que a Música se tornasse simples, de modo que todos pudessem compreendê-la, portanto, o ensino se torna mais centrado na técnica musical (Freire, 2010, p. 145–146).

A primeira instituição de ensino de Música em Portugal foi o Conservatório Real (mais tarde o Conservatório Nacional), criado em 1835, em Lisboa. Por cerca de 80 anos foi o único lugar onde tinha um estudo de Música sistematizado, de estrutura vertical formado pelo ensino básico, secundário e superior (Mota, 2014).



Figura 1 - Conservatório Nacional de Lisboa, em 1959
Fonte: (Matias, 1959)

O Conservatório Real foi idealizado seguindo o modelo dos conservatórios de Música parisienses, ainda que tenha encontrado muitas dificuldades orçamentárias e precisado adequar seu plano de estudos (reduzindo o plano de estudos idealizado com 16 disciplinas para apenas 7) (Cruz, 2014).

As dificuldades acompanham o ensino de Música ao longo do tempo e, em 1930, uma reforma reduz o currículo do ensino especializado, eliminando as disciplinas mais literárias e enfatizando as performativas. Assim, o ensino musical se torna paralelo ao ensino escolar oficial, mantendo-se até ao início dos anos 1970 (Reis, 2016).

Em 1983, com a publicação da Lei n.º 310, que reestrutura o ensino da Música, Dança, Teatro e Cinema, e delega aos Institutos Politécnicos, nas Escolas Superiores de Educação e nas Escolas Superiores de Música (e mais tarde as Universidades) o ensino superior em Música (Decreto-Lei nº 310/1983, 1983; Mota, 2014). Portanto, a formação superior de instrumentistas, compositores e de futuros professores para conservatórios e academias de Música se dá através das Escolas Superiores de Música, enquanto a formação de professores de educação musical, que vão atuar no ensino básico, acontece através das Escolas Superiores de Educação (Mota, 2014).

Reis (2016, p. 44–45) aponta como um marco crucial para a educação musical a reforma de 1983, em que o ensino de Música é integrado no sistema geral, em quaisquer dos níveis (básico, secundário e superior). Até esta reforma, os estudos musicais eram realizados numa única instituição de ensino, do básico até o superior. Portanto, a partir deste momento, os conservatórios ficam responsáveis apenas pelo ensino básico e secundário, de forma que passam a ter como uma de suas missões preparar seus alunos para o ingresso no ensino superior.

Para Mota (2014), esta reforma foi importante porque oferecia uma formação mais ampla ao músico no nível superior, não focava apenas no estudo musical, como acontecia nas formações nos conservatórios:

O aspeto inovador da lei de 1983 residiu na noção de que a formação de um músico de qualquer tipo deveria fazer-se através de um currículo que não só integrasse uma formação musical de elevada qualidade mas também as ciências da educação e questões de ordem cultural, sociológica, filosófica e estética em música. (Mota, 2014, p. 44)

Assim como em Portugal, o início do curso superior de Música está ligado a criação do Imperial Conservatório de Música, fundado na cidade do Rio de Janeiro,

em 1847. O Conservatório é a primeira instituição de seu tipo no Brasil, assim como o seu curso superior também foi o primeiro neste país (Pereira, 2012).



Figura 2 - Museu Imperial, onde funcionou o Conservatório de Música até 1854
Fonte: (*Histórico*, 2010)

Segundo Couto, o Imperial Conservatório foi responsável por institucionalizar o modo de fazer Música, no Brasil, e mesmo após sua extinção, este modo será utilizado no Instituto Nacional de Música, que o substitui (Couto, 2014; Pereira, 2012).

O Instituto Nacional de Música, por sua vez, será incorporado, na década de 30 do século XX, na Universidade do Rio de Janeiro, que hoje é a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Pereira, 2012).

É possível verificar a permanência do modelo dos conservatórios na história da Escola de Música da UFRJ, que mesmo sofrendo algumas modificações, nos currículos foram mantidas as tradições do ensino com ênfase na técnica e a predominância da música europeia (Couto, 2014).

Outros conservatórios brasileiros também se tornam instituições de ensino superior e alguns são federalizados, como o Conservatório Mineiro de Música, que se torna a Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais; o Conservatório de Música de Pelotas, que integrou-se na Universidade Federal de Pelotas; o Conservatório de Música Joaquim Franco, que foi transferido para a Universidade Federal do Amazonas (Pereira, 2012).

No entanto, Pereira (2012) afirma que mesmo quando se tornaram cursos de ensino superior, a estrutura do conservatório foi apenas transportada para a universidade. Quando os planos de estudos foram analisados, foi constatado que apesar da adição de algumas novas disciplinas obrigatórias e da adaptação da carga horária, as mudanças foram pouco significativas (Pereira, 2012).

Atualmente, o modelo dos conservatórios ainda é muito presente no ensino da música de concerto¹ ocidental (Borém, 1997; Cruz, 2014; Freire, 2010; Jørgensen, 2016; Pereira, 2012).

Principalmente nos cursos dedicados a performance musical (Bacharelados no Brasil ou a Licenciatura com variante em Instrumento/Canto, por exemplo), são priorizados o estudo da técnica do instrumento e leitura musical, mantendo assim a ideia de que o aprendizado musical significa aprender a tocar um instrumento (ou a cantar), segundo as normas e definições determinadas pela tradição europeia da música de concerto (Couto, 2014).

Segundo Jørgensen (2016), no ensino superior de Música se destacam duas principais tradições: a tradição do conservatório europeu e a tradição das escolas de Música americanas. A tradição dos conservatórios europeus, dentro do contexto do ensino superior, tem como principal missão a educação de artistas profissionais, enquanto as escolas de Música promovem a educação de professores de Música e têm papel mais predominante do que a educação de artistas (Jørgensen, 2016). No entanto, atualmente é possível ver programas mais amplos nos conservatórios e também encontrar escolas de Música com excelentes programas dedicados ao desenvolvimento artístico, tornando as tradições mais fluidas, com projetos pedagógicos, que incorporam as duas tradições (Jørgensen, 2016).

É importante destacar que o ensino de Música é também frequentemente separado no ensino de música “erudita”² e no ensino de música popular. Segundo Freire (2010), ainda que exista a preocupação de acabar com essa separação, muitos professores enxergam a música popular como algo inferior. É possível que dentro dos

¹ A expressão “música clássica” é a mais conhecida para se referir a este estilo de música, no entanto, ela se refere apenas a um período que corresponde à música composta entre os anos de 1750 e 1820 (Kennedy et al., 2013). Portanto, para este trabalho, foi escolhido o termo mais amplo “música de concerto” para referir a música que é tradicionalmente tocada nas salas de espetáculo.

² Neste único momento, o termo “música erudita” foi utilizado para dar ênfase à divisão existente no ensino de música.

cursos possam encontrar-se disciplinas isoladas sobre algum tema popular, como música folclórica, por exemplo, ou jazz, mas maioritariamente, seus estudos serão dedicados a repertórios formados por composições feitas entre os séculos XVIII e XIX (Freire, 2010, p. 151).

Grande parte das instituições de ensino superior em Música oferecem programas em instrumento/voz, em composição e regência/direção (Jørgensen, 2016). No entanto, são escassos os estudos sobre o conteúdo destes programas. Jørgensen (2016) aponta a ausência de estudos sobre as diferenças entre os programas de performance, como, por exemplo, não existe estudo mostrando como cada instituição distribui a carga horária entre as disciplinas de prática musical, de teoria e história e em como esta escolha pedagógica influencia no ensino e na aprendizagem.

Ao ingressar no curso superior, o estudante precisa de escolher uma área de concentração, que frequentemente significa uma intensa dedicação a um instrumento de orquestra, piano ou voz, no campo da música de concerto (Encanacao & Blom, 2020). Essa predominância do estudo do instrumento no plano de estudos é uma forte característica herdada dos conservatórios (I. Lopes & Vargas, 2010) e pode ser observada, não apenas no número de unidades curriculares relacionadas com isso, mas pela quantidade de horas dedicadas tanto no plano de estudos, quanto no estudo autónomo.

Para compreender melhor como é o ensino superior em Música e como ele se difere dos demais cursos superiores, precisa-se perceber como era (e ainda é, em algumas instituições) o modelo de ensino musical dos conservatórios, este baseado nas pedagogias desenvolvidas nos conservatórios europeus, especialmente os parisienses, durante o século XIX.

O modelo de ensino dos conservatórios está, tradicionalmente, ligado ao estudo da música de concerto dos séculos XVII e XX e tem como pilares o ensino individualizado do instrumento (Galizia, 2016; I. Lopes & Vargas, 2010).

Portanto, este modelo promove um ensino tutorial, que acredita que é necessária uma atenção exclusiva ao estudante para que ele seja bem-sucedido em seu aprendizado (Couto, 2014). Couto (2014) acredita que esta seja a característica mais notável nas instituições de ensino superior, atualmente.

Esta forte relação mestre-aprendiz já existia antes dos conservatórios, e era através desta relação que todo aprendizado musical acontecia, como já mencionado anteriormente neste capítulo. No entanto, nos conservatórios, esta relação mestre-aprendiz se mantém na prática musical, visto que o ensino teórico da Música passa a ser lecionado separadamente (Freire, 2010; Pereira, 2012).

Ao perceber os planos de estudos de instituições como, por exemplo, a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), do Instituto Politécnico de Lisboa ou da Escola Superior de Música e Arte do Espetáculo (ESMAE), do Instituto Politécnico do Porto, umas das primeiras instituições de ensino superior em Música, em Portugal (Cruz, 2014), é possível reconhecer algumas tradições dos conservatório, especialmente nas variantes instrumento e canto, isto é, um currículo que se divide, predominantemente, em dois tipos de unidades curriculares: teoria musical e a prática instrumental (Escola Superior de Música de Lisboa, 2020b, 2020d, 2020c, 2020a; Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, c2017).

Planos Curriculares						
Semestre	Unidade Curricular	Área Científica	Tipo	Horas de Trabalho	Horas de Contacto	Créditos
1	Instrumento 1 (Arcos, Sopros ou Percussão)	MUS	Semestral	270	15 (P)	10
1	Música de Câmara 1	MUS	Semestral	108	15 (P)	4
1	Orquestra 1	MUS	Semestral	162	90 (P)	6
1	Formação Auditiva A1	MUS	Semestral	81	22,5 (P)	3
1	Análise Musical A1	MUS	Semestral	81	30 (T)	3
1	Repertório específico 1	MUS	Semestral	54	15 (T)	2
1	Práticas de Ensaio 1 (Arcos ou Sopros)	MUS	Semestral	27	3 (P)	1
1	Opções / Projetos a); e)	-----	Semestral	27 / 54	Variável	1 / 2
Semestre	Unidade Curricular	Área Científica	Tipo	Horas de Trabalho	Horas de Contacto	Créditos
2	Instrumento 2 (Arcos, Sopros ou Percussão)	MUS	Semestral	270	15 (P)	10
2	Música de Câmara 2	MUS	Semestral	108	15 (P)	4
2	Orquestra 2	MUS	Semestral	162	90 (P)	6
2	Formação Auditiva A2	MUS	Semestral	81	22,5 (P)	3
2	Análise Musical A2	MUS	Semestral	81	30 (T)	3
2	Repertório específico 2	MUS	Semestral	54	15 (T)	2
2	Práticas de Ensaio 2 (Arcos ou Sopros)	MUS	Semestral	27	3 (P)	1
2	Opções / Projetos a); e)	-----	Semestral	27 / 54	Variável	1 / 2

Figura 3 - Plano de estudos da ESML (Ano 1 – Variante Arcos/Sopros/Percussão)
Fonte: (Escola Superior de Música de Lisboa, 2020a, retirado do site).

1º Ano		
Unidade curricular	Período	ECTS
Coletivo I	1º Semestre	3.0
Músicas do Mundo	1º Semestre	2.0
Repertório Musical I	1º Semestre	2.0
Acústica Musical	1º Semestre	2.0
Complementos Formativos I	1º Semestre	2.0
Formação Musical I	1º Semestre	2.0
Instrumento I	1º Semestre	11.0
Música de Câmara I	1º Semestre	3.0
Análise da Música Tonal I	1º Semestre	3.0
Análise da Música Tonal II	2º Semestre	3.0
Coletivo II	2º Semestre	3.0
Repertório Musical II	2º Semestre	2.0
Tecnologias da Música	2º Semestre	2.0
Opcionais	2º Semestre	2.0
Complementos Formativos II	2º Semestre	2.0
Formação Musical II	2º Semestre	2.0
Instrumento II	2º Semestre	11.0
Música de Câmara II	2º Semestre	3.0

Figura 4 - Plano de estudos da ESMAE (Ano 1 - Variante Instrumento/Canto)
 Fonte: (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, c2017, retirado do site).

Couto (2014, p. 252) sugere um “engajamento multifacetado”, em que o ensino do instrumento estivesse interligado ao ensino teórico, como por exemplo: “Performance e História da Música, Performance e Análise Musical, Performance e Comportamento Motor, Performance e a própria Educação Musical.”.

Nos conservatórios, é notável como a música de concerto europeia é tida como o objeto de estudo, quase que exclusivamente (Pereira, 2012). Pode observar-se esta seletividade nos próprios termos utilizados para definir este estilo musical: música erudita, música séria, música clássica; termos que muitas vezes remetem a uma superioridade face à música de outras culturas.

Para compreender a influência dos conservatórios nos cursos superiores em Música atuais, Pereira (2012), em sua investigação, traça um paralelo entre o modelo dos conservatórios e o conceito de *habitus*³ de Pierre Bourdieu:

O habitus conservatorial [...] seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – podem ser entendidas como opus operatum: campo de disputas que tem no habitus conservatorial o seu modus operandi. (Pereira, 2012, p. 28)

Portanto, seria este “*habitus conservatorial*”, que legitimaria a música de concerto ocidental (especialmente a europeia), tomada ainda hoje como universal pelos docentes das instituições de ensino superior (Pereira, 2012).

Pereira (2012, p. 123–124) destaca as seguintes características do ensino do modelo dos conservatórios:

- a. o ensino baseado na estrutura medieval;
- b. o músico professor, profissional que por dominar a técnica, enquanto artista, é a pessoa ideal para lecionar a sua arte;
- c. processo de ensino individual;
- d. uma meta de estudos, com programas fixos e repertórios e exercícios obrigatórios;
- e. o professor como figura central do aprendizado;
- f. a música de concerto ocidental como conhecimento oficial;
- g. a importância da notação musical;
- h. enfoque na performance (prática instrumental/vocal);
- i. desenvolvimento técnico para se chegar ao virtuosismo;

³ Bourdieu conceitua *habitus* como “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (Bourdieu, 1983 apud Setton, 2002, p. 62).

- j. matérias teóricas são subordinadas à prática;
- k. dogma do talento inato em relação aos estudantes.

Atualmente, como já discutido, muitas dessas características ainda são encontradas no ensino superior. No entanto, a necessidade de uma reforma na educação musical, em todos os níveis (básico, secundário e superior), tem sido tema de muitos debates. Investigadores da área da Educação Musical apontam as falhas do sistema baseado nos conservatórios e expressam que para uma formação musical mais completa é preciso mais do que um estudo focado nas técnicas da Música (Freire, 2010; Pereira, 2012).

Especialmente para os músicos dedicados à performance, é preciso uma visão mais ampla do que o estudo técnico do instrumento. Para Borém (1997), é responsabilidade dos docentes da performance musical procurar a solução para os conflitos herdados do modelo dos conservatórios.

Uma das críticas ao modelo de ensino dos conservatórios é que a valorização do estudo do instrumento não significa que há uma compreensão musical completa, e, que o desenvolvimento do discurso musical deveria acompanhar o desenvolvimento técnico do instrumento (Couto, 2014).

De modo a ir além do tecnicismo do instrumento, Borém (1997) discute a importância da documentação do processo de fazer e ensinar Música e, assim, limitando o próprio aprendizado:

Um dos problemas mais graves no ensino da performance musical é a tradição dos professores de instrumento, canto e regência de não documentarem suas reflexões sobre a experiência de fazer e ensinar música. No mundo da música de concerto, grandes instrumentistas, cantores e maestros permanecem como uma memória inacessível às gerações posteriores que não tiveram a oportunidade de ouvi-los enquanto eram ativos como intérpretes e professores. (Borém, 1997, p. 77).

Outro ponto levantado por Borém (1997) é o *performer*⁴, que não costuma dispor das mesmas ferramentas convencionais (como a escrita, por exemplo) para documentar e divulgar sua produção intelectual, como os musicólogos ou educadores possuem. No entanto, é preciso que o *performer* também usufrua destas linguagens, para que ele possa divulgar e refletir os aspetos interpretativos de uma obra musical (Borém, 1997).

A performance é uma arte efémera, que se não documentada de alguma forma, só pode ser vivenciada no momento em que acontece (Carvalho, 2013). Portanto, são necessárias ações de modo que se preserve a memória daquela interpretação e que, posteriormente, possa ser utilizada para um novo momento de ensino da obra.

Conforme Borém (1997),

Para que o trabalho envolvido no processo de tocar um instrumento nos seus diversos níveis – leitura, obediência e desobediência da partitura, decisões técnico-interpretativas, gestual e interação com o público – não se perca na efemeridade dos concertos ou na frágil transmissão oral de conhecimentos das lições, deveríamos da documentação da arte de “fazer soar a música” um hábito constante. (Borém, 1997, p. 77).

Sendo assim, surge uma nova forma de investigação em Música, a investigação artística (*artistic research*). A investigação científica na Música era tradicionalmente realizada no âmbito da musicologia, da sociologia, da psicologia, mas não era frequente no âmbito da performance musical, pela sua natureza prática (Cruz, 2014).

A investigação artística define as práticas performativas⁵ como processo de investigação e traz uma transformação na investigação científica, visto que os resultados deste tipo de investigação (a performance de uma obra, por exemplo) têm

⁴ A decisão pela expressão inglesa *performer* se dá pelo entendimento de que *performer* é aquele que realiza uma *performance* e não foi encontrada uma tradução que expresse o significado aplicado para esta palavra neste contexto. Alguns trabalhos de língua portuguesa, como o de Almeida (2011) e de Abdo (2000) debatem as expressões execução e interpretação, no entanto esta é uma calorosa discussão sem consenso na área da Música. Cook (2006), em seu artigo, comenta a opinião de alguns compositores famosos sobre esse controverso tema.

⁵ No Brasil, costuma-se encontrar este tipo de investigação com o nome de Práticas Interpretativas.

caráter subjetivo, em que o investigador está envolvido diretamente com o objeto de estudo ou ele próprio é o objeto de estudo, enquanto músico (Cruz, 2014).

Pode observar-se que as formas de aprendizado mudaram, especialmente com o surgimento das novas tecnologias de informação. Para Couto (2014),

[...] já não é apenas através do antigo modelo de ensino e aprendizagem em sala de aula que se adquirem as habilidades e conhecimentos (que aliás, também mudaram). Os músicos aprendem através de softwares disponíveis na rede, em cursos online, em vídeos gratuitos, e em grande medida através da observação e imersão no que se vê e escuta nas performances mais variadas. O tipo de conhecimento também mudou: não basta apenas dominar bem um instrumento; é necessário saber utilizar plataformas digitais que trabalhem os sons de forma sintetizada, dominar técnicas de gravações que possibilitem a divulgação de seus produtos musicais para o mundo que os assiste e que com eles realiza trocas, e desenvolver a habilidade de atuar com flexibilidade e adaptabilidade em diferentes gêneros musicais, principalmente no caso de músicos instrumentistas que atuam como freelancers. (Couto, 2014, p. 247).

Portanto, é necessário que as instituições de ensino superior estejam atentas às novas formas de aprendizagem, às novas tecnologias e às novas demandas da profissão musical.

Essas instituições precisam de estar preparadas para formar estudantes que sejam “[...] capazes de julgar, interpretar, analisar, contestar, defender, criticar, celebrar ou condenar seus próprios trabalhos, antes de qualquer outra pessoa.” (Couto, 2014, p. 249). Ou seja, preparar seus estudantes para que tenham pensamento crítico, para que se tornem críticos autônomos, durante seu período de formação acadêmica, e por fim, se sentirem seguros ao serem confrontados com os desafios atuais do mercado de trabalho.

Borém (1997, p. 77) defende que é papel do professor universitário incentivar que seus alunos sejam corresponsáveis pela qualidade do ensino: “descobrimo novas maneiras para explicitar o óbvio na aprendizagem, construindo metodologias de

ensino dinâmicas e participativas, devemos preservar o espírito investigador que sempre nos descortina novos campos à frente.”.

Já se observam mudanças na educação musical no ensino superior, principalmente à medida que os planos de estudos passam por reestruturações. Na obra de Freire (2010, p. 235), a autora aponta algumas atualizações nos currículos das universidades brasileiras, onde se incluíram conteúdos que ligassem a prática musical com a teoria, promoveu uma maior abertura para a música popular e reforçou a valorização do pensamento crítico, etc.

Pode observar-se no plano de estudos da Universidade do Minho, por exemplo, que apesar de ainda ser possível verificar algumas características do modelo dos conservatórios, já existem disciplinas que buscam um estudo mais amplo da Música. Já no primeiro semestre do primeiro ano, os alunos da área vocacional Instrumento precisam de cursar uma unidade curricular de investigação das práticas interpretativas (Investigação em Estudos de Interpretação) e nos semestres seguintes são oferecidas unidades curriculares como Sociologia da Música, Jazz e Improvisação, entre outras que procuram quebrar o paradigma dos conservatórios (Universidade do Minho, 2019).

Unidade curricular	Área científica	Duração	
			Total
História da Música e Análise I	CM	S1	140
Prática Coral e Instrumental I	IM	S1	140
Formação Musical	CM	S1	140
Investigação em Estudos de Interpretação	IM	S1	140
História da Música e Análise II	CM	S2	140
Prática Coral e Instrumental II	IM	S2	140
Estética Musical	FIL	S2	140
Instrumento I	IM	A	280
Música de Câmara I	IM	A	280
Técnicas de Interpretação e Repertório	IM	A	140
Total			1680

Figura 5 - Plano de estudos da Universidade do Minho (Ano 1 - Variante Instrumento)
Fonte: (Universidade do Minho, 2019, retirado do site)

Unidade curricular	Área científica	Duração	
			Total
História da Música e Análise III	CM	S3	140
Prática Coral e Instrumental III	IM	S3	140
Sociologia da Música	CM	S3	140
Instrumento II	IM	S3	280
História da Música e Análise IV	CM	S4	140
Prática Coral e Instrumental IV	IM	S4	140
Opção UMinho	QAC	S4	140
Música Contemporânea	IM	S4	140
Música de Câmara II	IM	A	280
Jazz e Improvisação	IM	A	140
Total			1680

Figura 6 - Plano de estudos da Universidade do Minho (Ano 2 - Variante Instrumento)
 Fonte: (Universidade do Minho, 2019, retirado do site).

Portanto, as licenciaturas buscam, atualmente, prover uma formação científica enquanto é mantida a preocupação pela qualidade artística. Neste sentido, Mota (2014) afirma que:

[...] a estrutura das novas licenciaturas em música, quer sejam nas áreas da performance ou composição ou da educação são pensadas no sentido de conjugar uma formação científica de elevada qualidade no âmbito da área específica, não perdendo de vista a criação de um perfil profissional que possa dar resposta ao trabalho em contextos em que a música se constitui como eixo estruturante do desenvolvimento humano numa perspetiva de possível prosseguimento de estudos. (Mota, 2014, p. 47).

1.1 O CENÁRIO ATUAL PORTUGUÊS DO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA

Como já mencionado anteriormente, o ensino superior em Música, em Portugal, era proporcionado, principalmente, pelos conservatórios até 1983, quando o Decreto-Lei n.º 310 transpõe este nível do ensino musical para os Institutos Politécnicos.

Mota (2014, p. 46) destaca três marcos fundamentais para o desenvolvimento do ensino superior em Música, em Portugal: 1- a supracitada criação das Escolas Superiores de Música e de Educação, nos Institutos Politécnicos; 2- a criação dos

cursos de formação docente (especialmente em instrumentos, canto e composição) em Música nas Universidades; 3- a integração de Portugal ao processo de Bolonha.

Devido à integração do processo de Bolonha, os cursos sofreram constantes revisões e atualizações entre os anos de 1999 e 2010, tendo-se feito uma comparação com outros cursos europeus e, por fim, foram extintos os Bacharelatos e foram criados novos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento (Cruz, 2014).

Como parte dessas mudanças, há a inserção de cursos voltados para a Música Antiga e para o Jazz, indo além da tradicional música de concerto ocidental e também há mais diversidade de instrumentos, bem como novas unidades curriculares nos planos de estudo (Cruz, 2014).

O ingresso nos cursos de licenciatura (1.º ciclo), no ensino superior em Música, acontece através de uma avaliação específica. Diferente da maioria dos cursos, as licenciaturas em Música possuem requisitos específicos.

Sobre o acesso ao ensino superior em Música, Mota (2014) explica que:

O ingresso nas licenciaturas processa-se, de um modo geral, através de uma prova de pré-requisitos obrigatória que pressupõe que todos os candidatos tenham adquirido previamente à sua entrada no Ensino Superior uma formação musical abrangente, incluindo o domínio, a um nível razoável, de um instrumento ou canto. A obrigatoriedade de realização desta prova tem sido objeto, por parte dos responsáveis por estes cursos, de um debate extensivo. Por um lado, admite-se que esta obrigatoriedade reafirma a necessidade de uma formação musical prévia ao ingresso no Ensino Superior (e muitas vezes a expensas dos próprios alunos) e que tal pode ser considerado em Portugal como um elemento de exclusão dada a precária formação musical que é oferecida na escola pública. Por outro lado, parece ser do domínio do impossível formar um músico capaz de intervir em vários contextos educativos, mesmo que não formais, sem que uma base musical tenha sido obtida antes do ingresso no Ensino Superior. (Mota, 2014, p. 47).

As provas de ingresso costumam dividir-se nos requisitos gerais (aqueles que todos os estudantes finalistas do ensino secundário precisam de cumprir para o

acesso ao ensino superior) e os específicos. Cada instituição possui seus requisitos específicos, que por vezes se constitui de provas práticas do instrumento ou voz, provas teóricas de conhecimento musical e entrevistas (Direção-Geral do Ensino Superior, 2020a).

Atualmente, existem 28 cursos de licenciatura na área da Música, em Portugal, segundo o *site* da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), em 14 instituições, sendo 11 públicas e três privadas.

Tabela 1 - Lista de cursos de Licenciatura em Música (Portugal)

Instituições	Cursos de Licenciatura (1º ciclo)
Universidade de Aveiro	Música
Universidade de Évora	Música
Universidade do Minho	Música
Universidade Nova de Lisboa	Ciências Musicais
Universidade Lusíadas	Jazz e Música Moderna
Instituto Politécnico de Bragança (Escola Superior de Educação de Bragança)	Música em Contexto Comunitário
Instituto Politécnico de Castelo Branco (Escola Superior de Artes Aplicadas)	Música (Variantes: Canto; Formação Musical, Direção Coral e Instrumental; Instrumento; Música Eletrónica e Produção Musical)
Instituto Politécnico de Coimbra (Escola Superior de Educação de Coimbra)	Estudos Musicais Aplicados
Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação)	Música na Comunidade
Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Música)	Música (Variantes: Execução; Composição, Direção e Formação Musical; Jazz), Música na Comunidade; Tecnologias da Música
Instituto Politécnico do Porto (Escola Superior de Educação)	Educação Musical
Instituto Politécnico do Porto (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo)	Música (Variantes: Composição; Instrumento e Canto; Jazz; Música Antiga; Produção e Tecnologias da Música)
Academia Nacional Superior de Orquestra	Música, Piano para Música de Câmara e Acompanhamento
Conservatório Superior de Música de Gaia	Direção Musical, Canto Teatral* *Não aparece na busca realizada

Fonte: Elaborada pela autora segundo (Direção-Geral do Ensino Superior, 2020b).

2 A LITERACIA DA INFORMAÇÃO

Pode afirmar-se que a literacia da informação é um campo maduro. Já se passaram mais de 40 anos desde que o termo *information literacy* apareceu pela primeira vez no trabalho de Paul Zurkowski, em 1974 (Grafstein, 2017; Owusu-Ansah, 2005).

No contexto do ensino superior, a primeira vez que a literacia da informação parece ter sido mencionada foi em 1976, por Lee Burchinal, quando o autor apontava a importância das habilidades da literacia da informação para os estudantes do ensino superior e afirmava que eram tão cruciais que todos os estudantes deveriam possuir tais habilidades (Grafstein, 2017, p. 6).

Na Biblioteconomia, o estudo da literacia da informação só vai realmente ganhar interesse nos anos 90, com o crescimento da Internet (Grafstein, 2017).

Definir literacia da informação foi tema de grande debate pelo longo dos anos 90 e na década seguinte. Alguns autores condiziam o conceito para “saber utilizar a biblioteca” e outros reforçavam que mais debates eram necessários, ainda que, na realidade, os conceitos expressavam a mesma ideia, mas em palavras diferentes (Owusu-Ansah, 2005).

Segundo Horton (2007, p. 8–9), grande parte das definições tem um ponto em comum, “[...] que existem diversos passos ou estágios pelos quais a aplicação do processo da literacia da informação avança, em uma sequência mais ou menos progressiva.”.

As primeiras definições eram focadas nas habilidades e técnicas que um indivíduo precisava de adquirir e desenvolver para que pudesse ser capaz de encontrar e utilizar os recursos informacionais necessários.

O pioneiro Paul Zurkowski (1974, p. 6) afirmava que para ser considerada competente em informação, cada pessoa deveria ser treinada, portanto, deveria aprender “[...] técnicas e habilidades para utilizar a vasta gama de ferramentas de informação, assim como as fontes primárias para moldar soluções informacionais para seus problemas.” (tradução nossa).

O interesse do profissional bibliotecário pela literacia da informação cresceu pelo desejo de capacitar seus utilizadores frente aos desafios e barreiras que o

excesso de informação disponível trouxe e os anos 90 do século XX marcam o crescimento de estudos sobre literacia da informação (Dudziak, 2002).

No final da década de 80, mais precisamente em 1989, A *American Library Association* (ALA) apresenta em sua definição de literacia da informação a necessidade de uma aprendizagem constante. De acordo com a ALA, para que uma pessoa seja capaz de lidar com a realidade encontrada na “Era da Informação”, é preciso ser competente em informação, portanto:

Para ser competente em informação, uma pessoa precisa ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar, e utilizar eficientemente a informação necessária. [...] Por fim, pessoas competentes em informação são aquelas que aprendem como aprender. Sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informação, e como utilizá-la de maneira que outros irão aprender com elas. São pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida, porque podem sempre encontrar a informação necessária para qualquer tarefa ou decisão que tenham em mãos. (American Library Association, 1989, [não paginado], tradução nossa).

É a partir de então que sua definição adquire o aspeto contínuo da aprendizagem: a aprendizagem ao longo da vida (Dudziak, 2002).

Como já mencionado anteriormente, encontrar uma única definição para literacia da informação pode ser controverso.

Dudziak (2002, p. [10-12]), ao analisar a evolução e disseminação do conceito até então, percebe que existem três diferentes concepções de literacia da informação: a concepção da informação, a concepção cognitiva e a concepção da inteligência.

A concepção da informação tem ênfase na tecnologia da informação e é limitada ao aprendizado de habilidades para os ambientes eletrônicos, uma vez que não considera a análise de conteúdo ou o pensamento crítico (Dudziak, 2002).

Não é incomum associar a proliferação de informações dos últimos dois séculos ao desenvolvimento computacional e a ênfase no desenvolvimento de habilidades e técnicas pode reforçar esta ideia, portanto, pode acabar por direcionar o conceito de

literacia da informação para o ambiente digital. Ainda que estejam frequentemente interligados, ser competente em informação não significa dominar somente as ferramentas digitais, mas sim ser capacitado para localizar e usufruir a informação necessária, independentemente do formato que ela está apresentada (Horton, 2007).

A concepção cognitiva tem ênfase nos processos cognitivos e, portanto, relaciona a literacia da informação ao processo de compreensão da informação. Essa concepção procura perceber como os indivíduos compreendem suas necessidades informacionais através de suas habilidades e conhecimentos (Dudziak, 2002).

Entretanto, a concepção da inteligência tem ênfase no aprendizado ao longo da vida. Esta concepção procura uma dimensão mais ampla, onde além de habilidades e conhecimentos, é preciso ter consciência do contexto. “Entender a *Information Literacy* nesse nível é considerar a dimensão social e ecológica do aprendiz [...]” e entendê-lo como “ator social” e não mais como utilizador (Dudziak, 2002, p. [12]).

A concepção da inteligência busca incorporar as demais concepções, mas compreende um cenário mais complexo de aprendizagem, onde sociedade e instituições são constantes aprendizes, portanto, considera a aprendizagem como “fenômeno social” (Dudziak, 2002).

Ao considerar a concepção da inteligência e a aprendizagem ao longo da vida, Dudziak (2002, p. [12-13]) define literacia da informação como “[...] o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessários à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.”.

De maneira similar, Addison e Meyers, em 2013, dividem em três categorias as perspectivas e formas de pensar sobre a literacia da informação: 1- Literacia da informação como a aquisição de habilidades relativas à Era da Informação; 2- Literacia da informação como uma forma de pensar; 3- Literacia da informação como uma prática social (Addison & Meyers, 2013).

Para Sample (Sample, 2020, p. 3), essas categorias indicadas por Addison e Meyers permitem observar o progresso da definição de literacia da informação, em que as primeiras definições eram predominantemente dedicadas à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades, para então, mudarem o foco das habilidades para compreender a literacia da informação como uma forma de pensar, através da

introdução de modelos cognitivos e, por fim, a terceira categoria traz o encaminhar da definição para a percepção da literacia da informação como um fenómeno social.

A literacia da informação como a aquisição de habilidades se baseia no comportamento informacional dos utilizadores de sistemas de informação e tem como foco a aquisição e o desenvolvimento de habilidades, bem como a mensuração dessas habilidades através de avaliações, que procuram perceber se o utilizador é capaz de procurar, avaliar e aplicar informação, tanto em atividades académicas quanto nas do dia-a-dia (Addison & Meyers, 2013).

Essa possibilidade de quantificar resultados é peça-chave, pois permite que as instituições calculem o impacto dos programas de literacia da informação no desenvolvimento das habilidades de seus estudantes (Addison & Meyers, 2013; Sample, 2020).

Ainda que essa perspetiva seja muito utilizada pelas instituições devido à possibilidade de avaliar quantitativamente a aprendizagem, ela menospreza, por vezes, os comportamentos informacionais que o utilizador tenha adquirido previamente e julga que ele só pode ser capacitado através de instruções formais promovidas por profissionais *experts* (Addison & Meyers, 2013).

A categoria literacia da informação como uma forma de pensar procura compreender como os indivíduos processam mentalmente a informação, promovem o pensamento reflexivo e concentram na resolução de problemas (Addison & Meyers, 2013).

Segundo Addison e Meyers (2013), esta é uma abordagem mais holística e menos didática, é abstrata o suficiente para que possa ser aplicada em diferentes contextos. No entanto, esta perspetiva enfatiza o processo cognitivo individual, e pode acabar por ignorar aspetos socioculturais (Sample, 2020).

Outro desafio que pode ser encontrado prende-se com a dificuldade de se perceber o universo dos utilizadores e também a dificuldade destes em compreender os modelos cognitivos e aplicá-los nas situações vivenciadas (Addison & Meyers, 2013).

Entretanto, a categoria literacia da informação como prática social concebe a literacia da informação como um “engajamento em um conjunto de práticas que envolvem ferramentas e mídias que estão profundamente enraizadas em um determinado contexto ou atividade.” (Addison & Meyers, 2013, p. [não paginado]).

Sob essa perspectiva, espera-se que os cidadãos sejam capacitados, e em constante evolução, para viver em uma sociedade rica em informação, onde as tecnologias estão sempre em mudança (Addison & Meyers, 2013).

O ponto fraco dessa categoria é a grande dificuldade de se avaliar e não se enquadra com os modelos de avaliação já existentes, portanto, pode ser difícil de vendê-la para instituições e para profissionais da informação já habituados à praticidade da avaliação proposta pela abordagem da literacia da informação como aquisição de habilidades (Addison & Meyers, 2013).

Em consonância com a abordagem da literacia da informação como um fenômeno social, a *International Federation of Library Association* (IFLA) afirma que a literacia da informação (e a mediática):

“[...] engloba o conhecimento, as atitudes, e o conjunto das capacidades necessárias para saber quando é necessária informação e qual é a informação necessária; onde e como obter essa informação; como avaliá-la criticamente, e uma vez encontrada como a organizar; e como usar essa informação de forma ética. O conceito vai para além das tecnologias da informação e comunicação, abarcando a aprendizagem, o pensamento crítico e as capacidades interpretativas que cobrem e superam as fronteiras educativas e profissionais.” (International Federation of Libraries Associations and Institutions, 2011, p. 1).

Este conceito trazido pela IFLA, destaca a aprendizagem, o pensamento crítico e as capacidades interpretativas como essenciais para a vida dos indivíduos em todos os aspetos, que elas são necessárias para além da educação formal e do desenvolvimento profissional.

Portanto, para ser capaz de alcançar suas expectativas em todos os contextos (pessoal, social, profissional, educacional), o indivíduo precisa da aprendizagem ao longo da vida, assim como também as nações, de modo que possam reconhecer as oportunidades que tragam maiores benefícios para todos. Sendo assim, a IFLA considera a literacia da informação como um campo emergente dos direitos humanos e através dela a inclusão social é fomentada (International Federation of Libraries Associations and Institutions, 2005, 2011).

Nos tempos atuais, onde existem tantos países que impedem a liberdade de expressão e, conseqüentemente, o acesso à educação e à informação, é essencial que organizações internacionais como a IFLA defendam a literacia da informação como um direito humano, para que assim possam ser criadas políticas públicas que compreendam a informação como bem público (Webber & Johnston, 2017).

2.1 A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Em 1876, o bibliotecário americano Otis Robinson já afirmava que o bibliotecário deveria ser mais que um guardião de livros, e que deveria se perceber como educador, sendo sua responsabilidade a educação (das competências relacionadas com a biblioteca) de seus estudantes. Para ele, “Tudo o que é ensinado na faculdade agrega muito pouco valor; mas se pudermos enviar alunos autossuficientes para suas investigações, nós teremos realizado muito.” (*apud* Abromeit & Vaughan, 2004, p. 632, tradução nossa).

Naturalmente, a declaração do bibliotecário reflete o contexto de seu tempo e, hoje, encontramos outros cenários nas bibliotecas acadêmicas. No entanto, percebe-se que, deste muito antes das discussões sobre os conceitos ou até mesmo do surgimento do termo, já existia a preocupação com o desenvolvimento estudantil que remete para os objetivos da literacia da informação, especialmente no ensino superior.

O percurso acadêmico dos estudantes, que acedem ao ensino superior, pode ser muito desafiador. Para muitos, a experiência de precisar aprender a ser autônomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem é nova e não é fácil desenvolver um pensamento crítico sobre o que aprenderam (Lokse et al., 2017). O desafio pode ser tão desestimulante que Lokse et al. (2017) o indica como um dos motivos para a desistência de alguns alunos da educação superior.

Portanto, desenvolver habilidades que fomentem a aprendizagem e o pensamento crítico podem auxiliar em um maior sucesso acadêmico. Porém, mais do que isso, são duas habilidades essenciais para qualquer indivíduo. São competências que devem ser ensinadas em todas as unidades curriculares do ensino superior, independente da área, do curso. São essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional e são competências que os bibliotecários (e outros profissionais da

informação) podem e devem ensinar aos alunos do ensino superior (Horton, 2007; Lokse et al., 2017).

Outras práticas para alcançar o sucesso acadêmico são sugeridas por Lopes et al. (2018, p. 1), tais como:

- boas práticas de aprendizagem;
- aquisição de competências transversais como literacia da informação, gestão de tempo, desenvolvimento da comunicação escrita e oral, etc.;
- incentivo ao envolvimento dos estudantes em atividades de investigação;
- valorizar a aprendizagem não-formal.

A literacia da informação, assim como indicado por Lopes et al. (2018), é importante para que os estudantes do ensino superior sejam bem-sucedidos em seu trajeto acadêmico e também profissional. No entanto, o ensino da literacia da informação precisa de ir além do “saber como citar”, é preciso ensinar como aprender e, para isso, deve mudar-se a forma de perceber a aprendizagem.

Para Horton (2007), é preciso também que os órgãos nacionais de educação, como ministérios, municípios e etc., percebam que, tanto nos ambientes formais e informais de ensino, a literacia da informação precisa de estar efetivamente presente no processo educacional.

A *Association of College and Research Libraries* (ACRL) (2000) acredita que a aprendizagem ao longo da vida é a missão central das instituições de ensino superior, assim como elas também devem garantir que seus estudantes desenvolvam raciocínio lógico e o pensamento crítico para que possam crescer continuamente tanto em suas carreiras como em suas atuações em suas comunidades como cidadãos informados.

De forma a auxiliar os profissionais do ensino superior, como os bibliotecários e professores, nesta tarefa, a ACRL desenvolveu, em 2000, o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (que será chamado apenas de *Standards* a partir deste ponto) para auxiliar na avaliação das competências informacionais dos estudantes do ensino superior (The Association of College and Research Libraries, 2000).

No entanto, a percepção da ACRL, descrita nos *Standards*, é principalmente focada no desenvolvimento de habilidades. Nos *Standards*, literacia da informação é definida utilizando parte da definição de 1989 da ALA, como “um conjunto de habilidades que exigem que os indivíduos reconheçam quando uma informação é necessária e que tenham habilidades para encontrar, avaliar e utilizar a informação necessária.” (The Association of College and Research Libraries, 2000, p. 2).

Esse evidente foco em habilidades pode ser observado no entendimento da ACRL do que seria um indivíduo competente em informação. Para a ACRL (The Association of College and Research Libraries, 2000, p. 2–3), para ser competente em informação é necessário:

- Determinar a extensão das informações necessárias;
- Aceder às informações necessárias de forma eficiente e efetiva;
- Avaliar as informações e suas fontes criticamente;
- Transformar as informações selecionadas em conhecimento;
- Utilizar de forma efetiva as informações, de acordo com o objetivo definido;
- Compreender os aspectos económicos, legais e sociais que envolvem a utilização da informação, e aceder e utilizar eticamente e legalmente as informações.

Considerando as habilidades listadas acima, a ACRL desenvolve cinco padrões para compor os *Standards*. Esses cinco padrões se dividem em vinte e dois indicadores de desempenho, bem como os resultados esperados para mensurar o progresso do estudante (The Association of College and Research Libraries, 2000, p. 8–14).

No entanto, Grafstein (2017) critica este modelo por se focar na avaliação do desempenho, sendo limitador. Para a autora,

Quando a informação da literacia é vista como um conjunto de habilidades, cujo alcance é medido por resultados e indicadores de desempenho, leva ao equívoco que a informação da literacia é uma habilidade tecnológica neutra que é, em essência, uma simples habilidade funcional ou performática. (Grafstein, 2017, p. 12).

Sample (2020) discute que compreender a literacia da informação, e a investigação em si, como um processo de etapas sequenciais (encontrar, avaliar, utilizar...) podem ter consequências negativas. A investigação tem uma natureza iterativa, ela é cíclica e se repete, portanto, ensinar as habilidades necessárias para uma investigação não deveria ser pensada como um processo sequencial (Sample, 2020).

Portanto,

Estudantes que desconheçam a natureza contextual e iterativa da investigação podem se sentir incompetentes quando uma investigação não é facilmente realizada seguindo as etapas, e podem não ter ideia de como consertar. Esta falta de consciência da natureza iterativa da investigação pode ser um dos culpados que contribui para a investigação superficial conduzida pelos estudantes, frequentemente lamentada na literatura, pois os estudantes podem acreditar que a investigação deve ser concluída através de uma iteração de passos. (Sample, 2020, p. 4, tradução nossa).

Elmborg (2006) reconhece a importância e os resultados dos estudos realizados sob esta perspectiva sequencial e linear, que foram muito relevantes para o encontro da Biblioteconomia com a Educação. No entanto, dentro desta perspectiva, não é possível desenvolver perguntas críticas que questionem a própria investigação (Elmborg, 2006).

Outras críticas que os *Standards* sofrem é que, devido à falta de tempo, muitos bibliotecários acabam por se focar apenas nas habilidades de pesquisa (recuperação da informação) e que as habilidades como a avaliação da informação, sua utilização ética e desenvolvimento de pensamento crítico são frequentemente ignoradas nos programas e formações de literacia da informação (Sample, 2020).

Em um artigo publicado em 2018, Gross et al. entrevistaram bibliotecários para buscarem compreender como era a percepção deles diante dos rumos que a literacia da informação estava seguindo. Uma das bibliotecárias entrevistadas apontou sua preocupação com os *Standards*, afirmando que eles poderiam ter uma abordagem simplista à educação e que, em seu entendimento, é vontade dos bibliotecários que

os estudantes cada vez mais aprofundem o pensamento crítico e a literacia da informação, não apenas durante sua formação académica, mas ao longo de toda a vida (Gross et al., 2018, p. 264).

De forma a questionar a ênfase na aquisição de habilidades, alguns autores apresentam propostas para uma literacia da informação crítica (Elmborg, 2006; Grafstein, 2017; Tewell, 2018). Para Tewell (2018), uma vez que a literacia da informação crítica traz uma resposta coletiva para debater os aspetos sociais e políticos da informação, antes deixados de lado pelo enfoque nas habilidades.

A literacia da informação crítica pretende ir além das aquisições de habilidades, de forma a preparar os estudantes para questionarem conceitos como conhecimento e autoridade, que, por vezes, são considerados como conceitos genéricos, sem considerar os aspetos sociais, políticos e económicos que os envolvem (Grafstein, 2017).

Para Tewell (2018), a literacia da informação crítica procura compreender como as bibliotecas participam nos sistemas sociais opressores onde estão inseridas, ou seja, observam a biblioteca, enquanto agente da literacia da informação, como um local que promove mudanças sociais através da educação crítica.

Portanto, o autor define literacia da informação crítica como “[...] uma abordagem à educação em bibliotecas que se esforça para reconhecer o potencial da educação para a mudança social e capacita os aprendizes para identificar e agir sobre estruturas de poder opressivas.” (Tewell, 2018, p. 11, tradução nossa).

Para compreender o papel da literacia da informação crítica, é preciso observar como são elaboradas as estruturas educacionais nas quais as bibliotecas estão inseridas. Elmborg (2006) defende que as escolas representam a ideologia dominante de suas sociedades, ainda que de forma inconsciente, portanto, desta forma, cabe aos educadores aceitarem o que lhes é imposto ou resistir propondo alternativas, mas neste cenário, não há espaço para a neutralidade.

Ao descrever o sistema educacional ocidental, Elmborg (2006) traz o conceito desenvolvido por Paulo Freire, no qual a escola reproduz a ideologia capitalista (sistema a qual está inserida) e desenvolve a “educação bancária”, na qual o conhecimento é percebido como capital e:

Professores fazem depósitos diários de conhecimento na cabeça dos estudantes que acumulam para uma utilização futura. Salas de aula das séries primárias em diante são construídas como locais de trabalho. Professores são chefes. Estudantes que acumulam conhecimento suficiente (muitas vezes quantificados numericamente através de provas padronizadas) são considerados instruídos. Essa educação treina estudantes na ética capitalista, e eles subsequentemente abordam sua educação como consumidores e recetores passivos de conhecimento, em vez de agentes ativos que moldam suas próprias vidas. (Elmborg, 2006, p. 193).

Sob a ótica de educação de Paulo Freire, é possível observar semelhanças da “educação bancária” com a dimensão prática da literacia da informação e seu foco na aquisição de habilidades, em que os estudantes frequentam formações para acumular novas habilidades, desenvolvidas de forma sequencial (encontrar, utilizar e avaliar) e, são avaliados quantitativamente para determinar se são competentes em informação ao fim do processo.

Desta forma, é possível também recorrer a Paulo Freire e propor uma literacia da informação que traga a “consciência crítica”, em que os estudantes possam assumir a responsabilidade de sua aprendizagem e estarem atentos aos problemas e questões do mundo à sua volta (Elmborg, 2006).

Portanto, para Elmborg (2006, p. 198), “[...] a literacia da informação crítica envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a informação, aprendendo a criar questões sobre o papel da biblioteca (e da academia) na estruturação e apresentação de uma única e conhecível realidade.” (tradução nossa).

Ter consciência do ambiente em que as disciplinas estão contextualizadas, ou seja, o contexto social, político, económico e ideológico, é crucial para a compreensão da literacia da informação crítica (Grafstein, 2017).

Sendo assim, Lopes et al. (2018) afirmam que a literacia da informação precisa de buscar a percepção do contexto, procurar conhecer as características e naturezas de cada disciplina, isto é, as metodologias, as práticas e os conteúdos, mas não somente, é preciso também considerar como o ambiente é afetado e como ele afeta a disciplina.

A mudança que essa visão crítica traz para a compreensão do conceito de literacia da informação acaba por afastar o entendimento de que literacia da informação é apenas um conjunto de habilidades e a aproxima da exploração de conceitos e práticas, que buscam o crescimento intelectual do estudante durante e após o ensino superior (Gross et al., 2018).

Portanto, em 2016, a ACRL publica uma nova estrutura conceitual para substituir os *Standards* e reforçar a mudança de paradigma da literacia da informação. Nesta publicação, a ACRL define literacia da informação como:

“um conjunto de habilidades integradas que abrangem a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e avaliada, e a utilização da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética em comunidades de aprendizagem.” (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 3, tradução nossa).

Essa estrutura conceitual foi intitulada de *Framework for Information Literacy for Higher Education* (que será referenciado adiante como *Framework*) e busca enfatizar o meio acadêmico como um diálogo contínuo e não mais como um processo sequencial (que tem começo, meio e fim) (Grafstein, 2017).

2.1.1 Uma estrutura conceitual para o ensino superior

Em 2011, A ACRL formou um grupo de estudos (*Task force*) com o objetivo de reavaliar os *Standards*, devido às mudanças no ambiente acadêmico e às incertezas encontradas no dinâmico ecossistema informacional (Association of Colleges & Research Libraries, 2016; Sample, 2020).

Durante os anos seguintes, esse grupo buscou refletir sobre as mudanças globais do ensino superior e na aprendizagem e sobre a expansão da definição de literacia da informação, elaborando, em 2014, a primeira versão do *Framework* (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

A versão final do Framework foi terminada em 2015 e aprovada pelo conselho da ACRL, em janeiro de 2016, e revogou os *Standards* em junho do mesmo ano

(Association of Colleges & Research Libraries, 2016; The Association of College and Research Libraries, 2000).

O *Framework* é uma estrutura conceitual e foi desenvolvido com a ideia de que são necessários novos fundamentos, mais complexos, para que a literacia da informação atue como um movimento de reforma educacional (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Lopes et al. (2018) indica que a principal diferença entre os *Standards* e o *Framework* está na natureza do documento, que anteriormente os *Standards* atuavam como diretrizes, indicando normas e orientações e já o *Framework* tem um caráter teórico-conceitual.

O Framework traz alguns conceitos que são norteadores para a percepção da estrutura conceitual elaborada nesta publicação: *Concepts Threshold*, Metaliteracia e Metacognição.

Concepts Threshold são conceitos fundamentais próprios de cada disciplina e que precisam de ser aprendidos pelos alunos para que possam ter um amplo entendimento sobre uma área do conhecimento (Association of Colleges & Research Libraries, 2016; C. A. Lopes et al., 2018).

A metaliteracia é a expansão do escopo tradicional da literacia da informação que procura incluir competências presentes nas tecnologias emergentes, como a colaboração, a produção e a partilha da informação. Portanto são necessárias uma constante adaptação frente às novas tecnologias, que possam surgir, e uma ampla compreensão do pensamento crítico (Association of Colleges & Research Libraries, 2016; C. A. Lopes et al., 2018).

A metacognição é a compreensão do processo de pensar de um indivíduo, que se foca em como ele aprende e processa a informação, tendo em mente também a forma como o indivíduo percebe esse processo de aprendizagem (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

O *Framework* foi estruturado em seis quadros (*frames*), que consideram os principais conceitos da literacia da informação. Foram desenvolvidos considerando dois elementos: as práticas do conhecimento, que buscam aumentar a compreensão do aluno sobre os conceitos da literacia da informação e, as disposições, que abordam a dimensão afetiva, atitudinal e valorativa da aprendizagem (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Não é indicada qualquer ordem ou sequência para a aplicação dos quadros, eles estão interconectados e permitem a flexibilidade de serem adaptados a qualquer disciplina e são expansíveis, pois permitem que sejam criados novos quadros/conceitos quando houver necessidade (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Os seis quadros são:

- Autoridade é construída e é contextual (*Authority Is Constructed and Contextual*)
- A criação de informação como processo (*Information Creation as a Process*)
- Informação tem valor (*Information has value*)
- A investigação como um processo contínuo (*Research as Inquiry*)
- A Academia em diálogo (*Scholarship as Conversation*)
- A pesquisa como exploração estratégica (*Searching as Strategic Exploration*)

2.1.1.1 Quadro: Autoridade é construída e é contextual

O quadro “Autoridade é construída e é contextual” é descrito no *Framework* da seguinte forma:

Os recursos informacionais refletem a experiência e a credibilidade de seus criadores, e são avaliados com base nas necessidades de informação e no contexto que a informação será utilizada. A autoridade é construída porque diversas comunidades podem reconhecer diferentes tipos de autoridade. Ela é contextual porque a necessidade de informação pode ajudar a determinar o nível de autoridade necessário. (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 12, tradução nossa).

Através do conceito “Autoridade é construída e é contextual” espera-se que tanto aprendizes como especialistas saibam reconhecer e confrontar autoridades, ainda que não se espere a mesma compreensão de ambos. Também é esperado que

se percecionem os vieses das vozes de autoridade, especialmente em relação a aspetos culturais, de género, de orientação sexual e outros pontos de vista, bem como a ausência de outras vozes (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Espera-se uma avaliação crítica das autoridades, considerando a origem, o contexto e a adequação da mesma diante a necessidade informacional, e que se questione os sistemas que as elevaram a esta condição (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Por fim, espera-se que saibam encontrar as vozes de autoridades, enquanto aprendizes se apoiarão em indicadores básicos como tipo de publicação ou credenciais do autor, especialistas poderão reconhecer escolas de pensamento e paradigmas da própria disciplina (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

2.1.1.2 Quadro: A criação de informação como processo

De forma a descrever o quadro “A criação de informação como processo”, o *Framework* define que:

Informação em qualquer formato é produzida para transmitir uma mensagem e é partilhada por um determinado método de entrega. O processo iterativo da investigação, da criação, da revisão e da disseminação da informação varia, e os resultados produzidos refletem essas diferenças. (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 14, tradução nossa).

Espera-se que tanto especialistas e aprendizes, através da compreensão do conceito “A criação de informação como processo”, reconheçam que do processo de criação de informação podem surgir diferentes formatos de informação, assim como modos de entrega destas informações (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

É o processo de criação que determinará como o produto criado neste processo será utilizado, portanto é necessário compreender o contexto de sua criação (se no ambiente académico ou no laboral) e quais elementos irão aferir indicadores de

qualidade, como por exemplo processos editoriais e de revisão (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

O processo de criação de informação está em constante evolução por conta da própria natureza dinâmica da criação e da disseminação da informação, portanto é necessário reconhecê-las durante o processo bem como o produto final e avaliar criticamente sua utilidade (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

2.1.1.3 Quadro: Informação tem valor

O quadro “Informação tem valor” define que:

Informação possui diversas dimensões de valor, incluindo como mercadoria, como um meio de educação, como um meio de influência, e como um meio de negociar e compreender o mundo. Interesses legais e socioeconômicos influenciam a produção e a disseminação de informação. (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 16, tradução nossa).

Para compreender o conceito “Informação tem valor”, é preciso perceber que o valor da informação é atribuído de acordo com o contexto, podendo, portanto, ser influenciado pela forma de publicação, por seu acesso, pelo entendimento da informação como mercadoria e pelas leis de propriedade intelectual (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Espera-se que aprendizes e especialistas percecionam seus direitos e responsabilidades na criação e na utilização de informação, ainda que aprendizes novatos possam ter maiores dificuldades por conta da abundante quantidade de “informação gratuita” que os cerca (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

É necessário compreender que interesses dominantes determinam quais são as informações valiosas e podem marginalizar algumas vozes. No entanto, indivíduos e organizações podem atribuir valor à informação de modo a mudar realidades cívicas, socioeconômicas ou pessoais (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Também é preciso identificar quando se deve obedecer ou contestar as práticas legais e socioeconómicas atuais relativas ao valor da informação (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

2.1.1.4 Quadro: A investigação como processo contínuo

O conceito “A investigação como processo contínuo explica que “A investigação é iterativa e é dependente de perguntas cada vez mais complexas ou novas perguntas cujas respostas, por sua vez, desenvolvem perguntas ou linhas de investigação adicionais em qualquer campo.” (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 18, tradução nossa).

A investigação é um processo contínuo, onde as respostas das perguntas vão criar outros questionamentos. O conceito “A investigação como processo contínuo” procura concentrar-se nos problemas e questões abertas de uma disciplina ou entre mais disciplinas (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Espera-se que especialistas e aprendizes compreendam a natureza colaborativa da investigação, em que podem existir pontos de divergência que fomentam diálogo que, por sua vez, aprofundam o conhecimento (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Também se espera que especialistas e aprendizes compreendam a amplitude da investigação, que pode variar de questões simples a perguntas que necessitam de refinamento. Enquanto aprendizes adquirem um maior repertório de métodos investigativos, espera-se que especialistas utilizem métodos avançados e que explorem as diversas perspetivas de sua disciplina (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

O processo de investigação ocorre também fora no ambiente académico e pode acolher as necessidades pessoais, sociais e profissionais (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

2.1.1.5 Quadro: A Academia em diálogo

O quadro conceitual “A Academia em diálogo” é percecionado como “Comunidades de académicos, investigadores, ou profissionais se envolvem em um

discurso sustentado com novos conhecimentos e descobertas que ocorrem ao longo do tempo como um resultado de diversas perspectivas e interpretações.” (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 20, tradução nossa).

Portanto, seja em ambiente acadêmico ou profissional, a investigação ocorre de uma prática discursiva em que ideias são formuladas e debatidas (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Espera-se que aprendizes e especialistas compreendam que uma determinada questão pode ter diversas perspectivas concorrentes, onde essas perspectivas provêm do diálogo contínuo entre criadores e utilizadores da informação e que elas podem vir de suas próprias disciplinas ou de outras áreas (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

É esperado que especialistas percebam que a resposta encontrada pode não ser a única mesmo em assuntos nos quais existam respostas já estabelecidas e que saibam procurar por outras perspectivas, não apenas as quais já está familiarizado (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

É importante que todos (aprendizes e especialistas) participem dos diálogos e que saibam reconhecer que estruturas de poder e de autoridade podem influenciar suas participações e privilegiar as vozes dominantes (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

2.1.1.6 Quadro: A pesquisa como exploração estratégica

O quadro conceitual “A pesquisa como exploração estratégica” trata do ato de pesquisar em si e compreende que: “Pesquisar por informação é frequentemente não linear e iterativa, exigindo a avaliação de uma variedade de fontes de informação e a flexibilidade mental para buscar caminhos alternativos, à medida que novas percepções se desenvolvem.” (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 22, tradução nossa).

Portanto, a pesquisa inicia-se da formulação de uma questão e abrange a investigação, a descoberta e a serendipidade de modo a encontrar fontes relevantes e meios de acedê-las (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Espera-se que especialistas compreendam a complexidade da pesquisa e que percecionem as maneiras que ela afeta e é afetada pelos contextos sociais, cognitivos

e afetivos do próprio investigador (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Aprendizes podem acabar por utilizar poucas estratégias de busca enquanto especialistas devem elaborar estratégias de acordo com a fonte, o escopo e o contexto da necessidade informacional, buscando realizar uma pesquisa mais ampla e profunda (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

3 A LITERACIA DA INFORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA

Esse capítulo tem o objetivo de perceber como a literacia da informação compreende a disciplina da Música. No entanto, é importante informar que tudo o que será apresentado aqui contempla o universo da música de concerto, especialmente a área da performance musical dedicada à música de concerto. Portanto, outras áreas dentro da disciplina podem ter outras necessidades informacionais e contextos sociais, culturais e económicos diferentes.

A informação na Música pode ser criada através de uma composição musical, de uma performance e de uma investigação (Maple et al., 1996).

O desafio da literacia da informação na Música começa na resistência que os estudantes por vezes demonstram ter para participarem de formações realizadas pelas bibliotecas.

Conor (2016) e Abromeit e Vaughan (2004) iniciam seus artigos ilustrando a dificuldade dos estudantes em perceberem que o estudo de Música é mais do que o estudo prático de seus instrumentos:

Seus estudantes são respeitosos e educados, mas você sabe o que estão pensando. “Por que nós estamos fazendo isso? Como essa formação irá me ajudar a me tornar um músico melhor? Um compositor melhor? Eu já sei como pesquisar. Eu posso encontrar tudo que preciso no Google, Youtube e no IMSLP.” (Conor, 2016, p. 9, tradução nossa).

Assim como as autoras mencionadas acima, Myers e Ishimura (2016) também destacam que o principal objetivo dos estudantes de Música é a prática e a performance musical.

Entretanto, a literacia da informação é mais do que o ensino de como o estudante deve citar e referenciar. Na Música, pode ajudar estudantes a produzirem uma performance melhor, para serem capazes de construir uma performance informada, em que refletiram sobre o que encontraram e avaliaram de forma a tomarem decisões que resultam na performance (Maple et al., 1996). De acordo com

Maple et al. (1996), a literacia da informação permite que o mundo da música se abra de uma forma que não estava disponível anteriormente.

Os estudantes de Música precisam de utilizar as fontes de informação tradicionais e as tecnologias da informação, como artigos de periódicos, livros, obras de referência, bases de dados, assim como compreender o processo pelo qual a informação necessária percorre (Vanderpol & Taranto, 2002).

Entretanto, como já debatido no capítulo anterior, a literacia da informação precisa de considerar “as metodologias, os conteúdos e as práticas de investigação associadas a cada área disciplinar [...] [e] compreender como é que cada disciplina tem impacto social, económico, político, ideológico, perceber o seu contexto e influência.” (C. A. Lopes et al., 2018, p. 1–2).

Portanto, quais características próprias da disciplina da Música que a literacia da informação precisa de compreender?

A música, por exemplo, produz muito mais tipos diferentes de formatos de recursos do que outras disciplinas (Vanderpol & Taranto, 2002), mas é seu caráter subjetivo que é preciso ter em consideração.

A música é primeiramente uma experiência sonora, e portanto, uma obra musical é mutável, isto é, cada performance é única, e é passível de interpretação (R. E. Scott, 2017). Segundo Scott (2017), existem inúmeras formas de analisar uma obra musical ou de produzir uma performance desta obra.

Deste modo, a literacia da informação irá compreender o processo de selecionar, avaliar, interpretar e aplicar as fontes musicais para a elaboração de uma performance (R. E. Scott, 2014).

Pierce (2005, p. 58) enumera algumas competências necessárias que um estudante precisa desenvolver que são relevantes ao estudo da performance: identificar repertório; encontrar e avaliar edições musicais adequadas à sua necessidade informacional, bem como conseguir criar novas edições quando for preciso; ter um profundo conhecimento de seu instrumento que envolve mais do que o domínio da técnica; ser capaz de encontrar e avaliar informações necessárias que sirvam para auxiliar na interpretação de uma obra ou na elaboração de conteúdo das folhas de sala; compreender os direitos de autor e demais particularidades legais referentes à obra musical e à performance; conhecer como divulgar seu trabalho de

forma autónoma ou por intermédio de um agente; saber como investigar mais sobre o negócio da Música; e saber como integrar todo o conhecimento aqui sugerido.

Assim como no restante do ensino superior, a literacia da informação na Música se dedicava à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades por seus estudantes. Em 2005, a *Music Library Association* (MLA), uma das principais instituições da Biblioteconomia da Música (*Music Librarianship*), desenvolve uma adaptação dos *Standards* intitulada *MLA Information Literacy Instructional Objectives for Undergraduate Music Students*, que propõe conteúdo específico da área da Música aos resultados esperados (*outcomes*) para os padrões desenvolvidos pela ACRL (*Music Library Association*, 2005).

Assim como nos *Standards*, as propostas elaboradas pela MLA são pensadas no desenvolvimento das habilidades e não consideram o contexto, nem procuram estimular o pensamento crítico.

Por exemplo, o terceiro padrão proposto pela ACRL trata da avaliação da informação e suas fontes, de forma crítica e no seu segundo indicador de desempenho indica que o estudante deve desenvolver e aplicar critérios para essa avaliação, considerando a confiabilidade, a validade, a precisão, a autoridade, a oportunidade e o viés (*The Association of College and Research Libraries*, 2000). Como resultado proposto a MLA sugere que o estudante deve saber diferenciar os diversos tipos de edições musicais (se edição crítica, de performance ou arranjo) (*Music Library Association*, 2005). Portanto, é possível observar a ausência do pensamento crítico em relação a autoridade no resultado proposto pela MLA.

Sob a ótica das habilidades, a literacia da informação na Música pode ser definida em cinco etapas: definir a necessidade da informação musical; aceder a informação musical; avaliar a informação musical; apresentar a informação musical e compreender o uso ético da informação musical (Lavranos et al., 2015).

Devido à sua natureza objetiva e mensurável, o *MLA Information Literacy Instructional Objective for Undergraduate Music Students*, com a abordagem voltada para as habilidades, ainda é bastante utilizado nas formações pelos bibliotecários nas instituições de ensino superior em Música, ainda que a ACRL tenha rescindido os *Standards* (Girelli, 2018).

No entanto, alguns autores da Biblioteconomia da Música já redirecionam suas investigações para o *Framework*, como por exemplo Rachel Scott (2017) que observa

como a performance pode ser observada dentro do quadro “A Academia em diálogo” (*Scholarship as conversation*); Erin Conor (2016, 2017), que discute em seus artigos como utilizar o *Framework* para ensinar literacia da informação na Música; e Abromeit (2018b), que editou o livro *Ideas, Strategies, and Scenarios in Music Information Literacy*, que conta com alguns capítulos dedicados à utilização do *Framework* na literacia da informação na Música. Este trabalho também apresenta, nas próximas páginas, considerações sobre como o *Framework* pode dialogar com a área da Música.

Ainda que não haja consenso sobre a utilização do *Framework* na literacia da informação na Música, é responsabilidade dos bibliotecários prepararem seus estudantes para que possam enriquecer seu conhecimento musical, bem como suas performances (R. E. Scott, 2013).

Portanto, “a biblioteca é percebida como parte integral do que significa ser um músico”, sendo assim, cabe a ela o desenvolvimento do pensamento crítico de seus estudantes de Música (R. E. Scott, 2013, p. 137, tradução nossa).

3.1 O COMPORTAMENTO E A NECESSIDADE INFORMACIONAL DO ESTUDANTE DE MÚSICA

Por causa da complexidade e da grande variedade de tipos de recursos musicais, a recuperação de uma determinada informação musical pode exigir muitas etapas e conhecimento, ainda que a informação necessária seja conhecida (R. E. Scott, 2014).

Os estudantes de música encontram um cenário único de informação, onde seu estudo e sua prática musical dependem da compreensão de uma complexa variedade de recursos informacionais, como uma grande variedade de tipos de partituras musicais e gravações sonoras (Myers & Ishimura, 2016).

As necessidades de informação de um músico podem estar relacionadas com os aspetos específicos da obra musical, o género musical, o instrumento musical, a teoria musical, as informações musicológicas, as edições musicais, entre muitos outros (Lavranos et al., 2015). Esses aspetos específicos da obra musical podem ser compreendidos como o título da obra, quem a compôs, sua orquestração, a própria partitura musical da obra, etc. (Lavranos et al., 2015).

Os estudantes de Música dedicados à performance têm como principal foco de seu estudo o desenvolvimento de repertório. Portanto suas necessidades informacionais vão estar relacionadas com a construção deste repertório, o que significa uma constante pesquisa por partituras, que serão selecionadas de acordo com a atividade, sua habilidade técnica individual e os requisitos para a performance (Myers & Ishimura, 2016).

As fontes de informação, que são utilizadas para atender às necessidades informacionais dos músicos, podem ser categorizadas em três elementos: fontes convencionais, que são os materiais impressos; fontes digitais, que são as bases de dados e motores de busca; e as fontes interpessoais, que são outros músicos e rede profissional (Lavranos et al., 2015).

Um ponto de atenção na área da Música é o de que a definição de fontes primárias, secundárias e terciárias irá depender da pergunta da investigação (Maple et al., 1996). Enquanto manuscritos de obras musicais são primárias, as gravações também podem atuar como primárias, ainda que frequentemente sejam consideradas secundárias, dependendo do objeto da investigação (Maple et al., 1996).

Para ilustrar essa particularidade, pode observar-se o Concerto para contrabaixo, de Johann Baptist Vanhal. Se o investigador estiver analisando uma gravação desta obra para perceber aspectos da obra em si, a gravação atuará como fonte secundária; no entanto, se o investigador estiver analisando como a técnica do arco utilizada pelo solista afeta a performance, a gravação servirá como fonte primária.



Figura 7 - Rinat Ibragimov, contrabaixista da London Symphony Orchestra tocando o Concerto de Vanhal.

Fonte: (London Symphony Orchestra, 2011)

Além da grande diversidade de formatos, um problema complexo na recuperação da informação musical é a pesquisa por título de uma obra musical (Myers & Ishimura, 2016).

A complexidade do título dá-se porque uma obra musical pode aparecer em diferentes manifestações, isto é, edições, arranjos, traduções diferentes, e, muitas vezes, sob títulos genéricos e não específicos (Maple et al., 1996).

As obras também podem ter alcunha e muitas vezes acabam se tornando o nome mais popular da obra como, por exemplo, obras como *Sonata ao Luar*⁶ e *Sinfonia Pastoral*⁷, de Beethoven, *Sinfonia Jupiter*⁸ de Mozart, entre outras. Algumas vezes, uma parte específica de uma obra ganha tanta popularidade que seu título remete para a obra mãe, como é o caso de *Clair de Lune*⁹, de Debussy ou a *Marcha Nupcial* de Wagner (da ópera Lohengrin).

The image displays two different titles for the same musical work, Beethoven's Sonata Op. 27, No. 2. On the left, a manuscript page from 1862 shows the title 'Sonata quasi una Fantasia' and 'Moonlight Sonata' in quotes, dedicated to Countess Giulietta Guicciardi. On the right, a Kalmus Classic Edition cover from 1985 shows the title 'SONATA' and 'Opus 27, No. 2 (Moonlight)'. The cover also includes the publisher's name 'Kalmus' and the number 'K 03171'.

Figura 8 - Diferenças no título da Sonata ao Luar de Beethoven
Fonte: Montagem realizada pela autora com base em (Beethoven, 1862, 1985, 2004).

⁶ Sonata para piano n.º 14, op. 27 n.º 2, em Dó menor.

⁷ Sinfonia n.º 6, em Fá maior, op. 68

⁸ Sinfonia n.º 41 em Dó maior, K. 551

⁹ Suíte Bergamasque.

Para tentar resolver esse problema, são criados pontos de acesso chamados “títulos uniformes”, nos catálogos das bibliotecas, para que todas as manifestações de uma determinada obra possam ser encontradas juntas no catálogo (Maple et al., 1996).


No. Registro	000245267
Material	Música impressa
	Música
Autor Principal	● Beethoven, Ludwig van, 1770-1827.
Título	● Dritte symphonie (Eroica), op. 55/
Título Uniforme	● Sinfonias, n.3, op.55, Mi maior.
Imprensa	Leipzig : Breitkopf & Härtel, 1804.
Descrição	1 partitura (36p.) + 96 pts.
Nota de Origem	Sociedade de Concertos Symphonicos.
Assunto	● Orquestra.
	● Sinfonias.
Acervo Geral	Todos os itens
Itens na Biblioteca	EM 

Figura 9 - Registo bibliográfico da 3ª sinfonia de Beethoven (Catálogo da UFRJ)
Fonte: (Universidade Federal do Rio de Janeiro, c2014, retirado do site)

Na imagem acima, é possível verificar a utilização do título uniforme, em que se identifica o tipo de obra (sinfonia), o número correspondente (n.º 3), o número de catálogo (opus 55) e a tonalidade da obra (Mi maior).

No entanto, além dos títulos uniformes, é preciso que o bibliotecário instrua seus utilizadores para que utilizem esse recurso e encontrem mais facilmente aquilo de que necessitam.

Uma outra forma de diferenciar as obras musicais em complemento ao título é através dos catálogos temáticos. O catálogo temático é um índice de composições musicais, frequentemente de um determinado compositor, que distingue as obras através de números, e pode incluir citações dos primeiros compassos (*incipits*) e/ou principais melodias (temas) (Brook, 2001; Maple et al., 1996).

A tabela abaixo mostra alguns exemplos de catálogos temáticos.

Tabela 2 - Catálogos temáticos

COMPOSITOR	ABREVIACÃO	CATÁLOGO TEMÁTICO
Bach, Johann Sebastian	BWV (Bach-Werke-Verzeichnis)	<i>Thematisch-systematisches Verzeichnis der Musikalischen Werke von Johann Sebastian Bach</i> por Wolfgang Schmieder
Chopin, Frédéric	B	<i>Chronological Index of the works of Frédéric Chopin</i> por Maurice J.E. Brown
Händel, Georg Friedrich	HWV (Handel-Werke-Verzeichnis)	Catálogo das obras de Georg Friedrich Handel por Bernd Bäselt
Haydn, Franz Joseph	Hob	Catálogo das obras de Franz Joseph Haydn por Anthony van Hoboken
Mendelssohn, Felix	MWV	<i>Felix Mendelssohn Bartholdy: Thematisch-systematisches Verzeichnis der musikalischen Werke</i> por Ralf Wehner
Mozart, Wolfgang Amadeus	K ou KV (Köchel-Verzeichnis)	Catálogo das obras de Wolfgang Mozart por Ludwig Ritter von Köchel
Schubert, Franz	D	Catálogo das obras de Franz Schubert por Otto Erich Deutsch
Strauss, Richard	TrV	Richard Strauss Werkverzeichnis por Franz Trenner
Vivaldi, Antonio	RV (Ryom-Verzeichnis)	Catálogo das obras de Antonio Vivaldi por Peter Ryom
Wagner, Richard	WWV (Wagner-Werke-Verzeichnis)	Catálogo das obras de Richard Wagner por John

		Deathridge, Martin Geck e Egon Voss
--	--	--

Fonte: Tabela elaborada pela autora com informações de (*Composer Data - Thematic Catalogs*, 2021; *IMSLP: Petrucci Music Library*, 2021)

As formas de como a música é publicada, organizada e recuperada é única e cada obra pode se transformar em diferentes formas ao longo do tempo (Myers & Ishimura, 2016).

São as próprias características inerentes da música que tornam sua recuperação tão desafiadora. Myers & Ishimura explicam que:

Uma obra pode ser conhecida por mais de um título (e.g., genérico, próprio, distinto, popular), e pode ser publicada em diferentes edições, idiomas, arranjos para diferentes instrumentos, em diferentes tonalidades e níveis de performance, impressa em múltiplos formatos físicos e gravada como performances individuais. (Myers & Ishimura, 2016, p. 216).

Portanto, a recuperação da informação na Música é difícil, seja ela impressa ou sonora, suas características são efêmeras e geram diversos produtos informacionais que variam de formato e dimensão (Myers & Ishimura, 2016).

3.1.1 A partitura musical

A forma como pensamos a performance, atualmente, traz a partitura para o centro dela. Depois do músico, é, sem dúvida, o elemento mais importante de uma performance. Segundo Dubnjakovic (apud R. E. Scott, 2013, p. 135), “a partitura musical governa a performance.”.

Estudantes de Música, especialmente no começo do seu percurso como *performers*, podem sentir-se inaptos a escolher qual partitura utilizar e identificar a edição mais adequada para sua performance.

Desta forma, é imprescindível que o bibliotecário saiba diferenciar entre tantos tipos existentes, de modo a auxiliar seus utilizadores a encontrarem, distinguirem, e por fim, avaliarem qual seria a melhor correspondência para sua necessidade informacional (R. E. Scott, 2013).

Segundo Scott (2013), o termo edição é utilizado em partituras musicais de forma diferente dos livros tradicionais. A autora pode perceber quatro formas distintas de se compreender a palavra edição relacionada com as partituras: forma de diferenciar formatos de partituras; para distinguir versões de uma obra musical; para diferenciar editoras; para identificar obras editadas (R. E. Scott, 2013).

Portanto, o termo edição acaba sendo utilizado tanto para definir o formato quanto para o conteúdo de uma obra (R. E. Scott, 2013).

Alguns exemplos de tipos de partituras são: partitura de regência (*full score*), partitura aberta (*open score*), redução para piano, redução para piano e solista, partitura condensada, partituras individuais (partes). Considerando edições é possível destacar as edições acadêmicas e críticas, o próprio manuscrito, edições para performance, antologias, etc. (Bertão, 2016; R. E. Scott, 2013, 2014).

Cada tipo de partitura musical ou edição tem seu objetivo e, portanto, a escolha de um tipo específico de edição dependerá da proposta da performance.

A partitura de regência é desenvolvida de modo que contenha todas as informações necessárias para uma execução musical; ela contém todos os instrumentos envolvidos e frequentemente é utilizada para auxiliar o maestro na performance (Bertão, 2016).

Beethoven
Overture to Egmont
Op. 84

Sostenuto ma non troppo.

Figura 10 - Partitura de regência da obra Egmont de Beethoven
Fonte: (Beethoven, 1864)

A partitura aberta é uma partitura formada por mais de duas pautas, cujo objetivo é separar as vozes em pautas diferentes para melhorar a sua visualização dentro da obra (Bertão, 2016). Um exemplo para compreender a função deste tipo de partitura são as obras polifônicas de Johann Sebastian Bach, em que nestas partituras cada voz de um instrumento tem sua própria pauta, ou seja, se os violinos possuem três vozes, nesta partitura, eles terão três pautas individuais.

BWV 1048
 Brandenburgische Konzert Nr. 3 G-Dur
 J. S. Bach

Figura 11 - Partitura aberta do Concerto de Brandemburgo nº 3 de Bach
 Fonte: (Bach, [s.d.])

A redução para piano é um tipo de partitura onde a obra que originalmente foi composta para um conjunto é arranjada para piano solo (Bertão, 2016).

A redução para piano e solista é similar à anterior, mas a obra arranjada é normalmente um concerto para um instrumento ou uma obra para canto e um determinado conjunto (Bertão, 2016).

56 **EGMONT OVERTURE**
Sostenuto ma non troppo. **PIANOFORTE.** L. V. BEETHOVEN.
 Arr. by Jul. Weiss, Op. 70.

The image shows a page of a musical score for the Egmont Overture by Ludwig van Beethoven. The score is arranged for piano by Julius Weiss. It features a variety of dynamic markings such as *f*, *ff*, *pp*, and *p*. The tempo is marked *Sostenuto ma non troppo*. There is a section marked *Allegro* and *cresc.* The score is written for piano and includes a variety of musical notations such as notes, rests, and accidentals.

Figura 12 - Redução para piano da abertura Egmont de Beethoven
 Fonte: (Beethoven, 1875)

Aufkündigung, verheißend
 Proclaiming, rightly merited

MORGEN!
TO-MORROW!
 (John Berry Mackay)
 The English Words by John Berry Mackay

Langsam sehr getragen
Lento molto sostenuto

Richard Strauss, Op. 27, No. 4

Piano

The image shows a page of a musical score for the Lied 'Morgen!' by Richard Strauss. The score is for voice and piano. It features a variety of dynamic markings such as *p*, *pp*, and *f*. The tempo is marked *Langsam sehr getragen* and *Lento molto sostenuto*. There is a section marked *sehr ruhig* and *sehr langsam*. The score is written for voice and piano and includes a variety of musical notations such as notes, rests, and accidentals.

und morgen wird die Sonne wie - der schrei - en und auf den
 To-morrow will the sun be like - a shout - ing, and in the

Wie - ger, den ich ge - ben will, die Glück - lichen, nur wie - der ist -
 such - ing that my gift shall turn - a bliss - ful dream, and find in dream.

Copyright 1910, by J. & W. C. G. Co.
 The English Version is Copyright, 1910, by John Berry Mackay.
 Universal Edition, Wien

Figura 13 - Redução para canto e piano da *Lied* Morgen de Richard Strauss
 Fonte: (Strauss, [s.d.])

Nos exemplos acima, é possível observar a diferença entre os dois tipos de redução. No primeiro, a abertura *Egmont* é arranjada para que seja executada apenas pelo piano, sem participação de um instrumento solista. Enquanto no segundo exemplo, observa-se a partitura de uma redução para piano e canto da *Lied Morgen*, de Richard Strauss, originalmente composta para orquestra e canto. Nesta partitura, consta a linha solista acima das pautas do piano.

A partitura condensada é uma espécie de partitura de regência, no entanto tem menos números de pautas, omitindo algumas vozes para dar destaque a outras (Bertão, 2016).

Academic Festival
Overture

Conductor.
Glenore Band Library.

Johannes Brahms, Op. 80.
arr. by F. F. Saffranek.

Allegro.

Library No.
42.

89

vivace sempre e sotto voce.

Bar.

2 Horns & Bar. Horns.

PF Bar.

(Solo Cl.) Solo.

Bar. Horn.

Bar. Tromb.

Bar. Tromb.

Cl. Horn.

Bar. Tromb.

19157-424

Copyright MCMXV by Carl Fischer, New York.

Figura 14 - Partitura condensada da abertura "Festival Académico" de Brahms
Fonte: (Brahms, 1915)

No exemplo acima, a partitura de regência é reduzida a apenas duas pautas e os instrumentos estão indicados por abreviaturas ao longo da partitura.

A partitura individual, ou parte, apresenta uma voz isolada de um conjunto em uma determinada obra, ou seja, ela refere-se a voz de um único instrumento ou a um naipe de instrumentos que tocam a mesma voz (Bertão, 2016).

The image shows a page from a musical score for Flute I of Ludwig van Beethoven's Egmont, Op. 84. The score is in 3/4 time and features two main sections: 'Sostenuto, ma non troppo' and 'Allegro'. The Flute I part is marked with various dynamics including *f*, *pp*, *p*, *cresc.*, and *dolce*. The score includes measures 1 through 100.

Figura 15 - Parte de flauta I da abertura Egmont de Beethoven
Fonte: (Beethoven, [s.d.])

Ainda que as partituras musicais sejam o principal recurso para a performance, elas podem não responder a todas as questões levantadas para o desenvolvimento de uma performance (R. E. Scott, 2014).

Na performance musical, o compositor não é o único criador da obra. Durante todo o processo da performance, a partitura musical está sempre aberta e o artista também fará a sua contribuição para a obra, ao criar a sua interpretação (Bertão, 2016).

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA PERFORMANCE MUSICAL NA ESTRUTURA CONCEITUAL DA ACRL

Em 2005, a Music Library Association (MLA) desenvolveu um documento chamado *MLA Information Literacy Instructional Objectives for Undergraduate Music Students* (que, a partir deste momento, será referido como *MLA Instructional Objectives*), tendo como base o *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* da *Association of College and Research Libraries* (ACRL).

Publicado pela primeira vez na revista *Notes*, em 2006, o documento procura indicar como os padrões, os indicadores e os resultados propostos pelos *Standards* podem ser aplicados para a área da Música (Music Library Association, 2005).

Este documento foi (e ainda é) amplamente utilizado para a elaboração de formações de literacia da informação para estudantes de cursos superiores em Música (Snyder et al., 2018).

No entanto, novos debates sobre a literacia da informação trouxeram novas perceções e demandas, que a ACRL procurou responder com a publicação do *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Com a decisão do ACRL de rescindir os *Standards*, é esperado que os bibliotecários de Música também busquem utilizar o *Framework* para desenvolver suas formações.

De modo a ajudar os bibliotecários de Música a realizar a transição dos *Standards* para o *Framework*, os autores Snyder et al. (2018, p. 10–11) publicaram duas tabelas com mapeamentos entre os dois documentos:

Tabela 3 - Mapeamento dos quadros conceituais (*frames*) nos *Standards*

<i>Quadro conceitual</i>	<i>Standards</i>	<i>MLA Instruction Objective</i> exemplos
Autoridade é contruída e é contextual	3- Avaliar	Standard 3: Avaliar “Combina conceitos em interpretação musical pessoal, composição, ou declarações primárias com informações de apoio.”

A criação de informação como processo	1- Conhecer ou 4- Utilizar	Standard 1: Conhecer “Reconhece que a produção de informação frequentemente musical procede desde a composição de uma obra musical, sua estreia, resenhas críticas, publicação de partituras e gravações, e apresentações de trabalhos acadêmicos.”
Informação tem valor	5- Ético/Legal	Standard 5: Ético/Legal “Cita fontes musicais corretamente, incluindo partituras e gravações.”
A investigação como processo contínuo	1- Conhecer	Standard 1: Conhecer “Reconhecer quando é necessária a análise e interpretação original”.
A Academia em diálogo	3- Avaliar; 4- Utilizar; 5- Ético/Legal	Standard 3: Avaliar “Articula os princípios de uma interpretação musical (isto é, tempo, ornamentação, articulação).”
A pesquisa como exploração estratégica	1- Conhecer	Standard 1: Conhecer “Listar títulos uniformes, número do opus, e outros identificadores para composições”

Fonte: adaptada e traduzida de (Snyder et al., 2018, p. 10–11)

A tabela acima não procura demonstrar todas as equivalências do *MLA Instructional Objectives* aos quadros conceituais do *Framework*, mas sim ser um ponto de partida para a utilização do *Framework* para que os bibliotecários de Música possam desenvolver formações, visto que o *Framework* não traz uma lista de

resultados de aprendizagem esperados como nos *Standards* e no *MLA Instructional Objectives* (Snyder et al., 2018).

O *Framework* foi desenvolvido, entre outras expectativas, para que os resultados de aprendizagem fossem alinhados às práticas e disposições do *Framework* e aos conhecimentos de uma disciplina (Jacobson & Gibson, 2015). Segundo Jacobson e Gibson:

O Framework não enumera resultados de aprendizagem, mas oferece uma grande liberdade para os bibliotecários escreverem seus próprios [resultados] em suas próprias instituições, ou adaptar ou revisar seus atuais resultados de aprendizagem em literacia da informação. As práticas e disposições do conhecimento podem ser utilizadas em combinação com os requisitos de conhecimento de uma disciplina específica nos cursos superiores para que tornem a erudição, a investigação, a pesquisa e a autoridade muito mais claramente compreendidas. (Jacobson & Gibson, 2015, p. 105, tradução nossa).

Como ponto positivo, Erin Conor (2017) aponta que o *Framework* permite uma maior colaboração entre bibliotecários e professores, pois o *Framework* não é um conjunto rígido de regras que todos devem seguir. Para a autora, os conceitos do Framework permitem que se considere a natureza da Música como disciplina e oferecem uma abordagem que coloca a disciplina da música em primeiro plano (Conor, 2017).

Ainda que se possa revisar e adaptar o *MLA Instructional Objectives*, é preciso compreender os quadros conceituais do *Framework* e como eles se dispõem sobre a área da Música. Portanto, a seguir, será discutido como cada quadro conceitual (*frame*) pode ser contextualizado para a área da Música e considerando especialmente as nuances da performance musical.

3.2.1 A autoridade na Música

No quadro conceitual “Autoridade é construída e é contextual” compreende que diversas comunidades podem reconhecer diferentes tipos de autoridade e que o nível

da autoridade pode ser determinado pela necessidade informacional (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Desta forma, o estudante de música precisa ser capaz de reconhecer os tipos diferentes de edições das partituras musicais disponíveis, sejam para performance ou para análise académicas, que existem diferentes práticas editoriais, determinadas pela função da partitura musical, e que sofreram mudanças com o passar do tempo (Snyder et al., 2018).

Para Snyder et al. (2018, p. 7), os estudantes de música devem explorar a relação de fontes primárias (manuscritos, por exemplo) com as partituras musicais impressas, verificando as características implícitas ou explícitas existentes e devem compreender a importância de utilizar diversas edições para uma determinada obra de seu repertório, buscando comparar e avaliar essas edições.

Outro ponto importante apontado pelos autores é a necessidade dos estudantes de Música aprenderem como avaliar as gravações (em áudio ou vídeo) disponíveis de uma obra musical:

Assim como os estudantes são alertados sobre as limitações da Wikipédia como fonte para a investigação académica, eles precisam aprender como abordar recursos como Youtube com um crítico e avaliativo ouvido. Para grande parte do repertório principal, é claro, o Youtube pode ser um bom lugar para ouvir e comparar performances – considerando a autoridade (ou a falta dela) de um intérprete em particular e o público-alvo (contexto) de uma gravação em particular. (Snyder et al., 2018, p. 7, tradução nossa).

O mesmo pode ser considerado para o site *International Music Score Library Project* (IMSLP), também conhecido por *Petrucci Music Library*. O IMSLP é uma biblioteca digital criada em 2006 e é uma das principais fontes para acesso a partituras musicais, utilizada tanto por estudantes como por músicos profissionais e orquestras de todo o mundo.

No entanto, por se tratar de uma plataforma gratuita cujo principal conteúdo são partituras musicais em domínio público, o estudante de música precisa ter atenção ao utilizá-la. Partituras em domínio público, algumas vezes, podem ser edições

publicadas antes de alguma alteração ou correção ou até mesmo fac-símiles de manuscritos que também podem apresentar diferenças consideráveis ao comparar com outras edições que são mais tradicionalmente executadas.

Um exemplo para ilustrar esta questão é a suíte do balé O pássaro de fogo. Igor Stravinsky orquestrou 3 suítes para o balé: em 1911, 1919 e 1945. A primeira mantém a instrumentação do balé e ainda que possua cortes, a música não sofreu alterações consideráveis (Johnston, c2021), já a segunda, considerada a mais popular, tem uma orquestração reduzida (Dettmer, c2021). A primeira publicação da suíte de 1919 realizada pela editora Chester em 1920 é conhecida por ter muitos erros e somente em 1985 uma edição corrigida foi publicada pela editora Kalmus. Clinton F. Nieweg, bibliotecário aposentado da Orquestra da Filadélfia (The Philadelphia Orchestra) apontou 5.000 correções na edição original da Chester de 1920 e em 2016, editou juntamente com Clark McAlister uma versão definitiva da obra, publicada pela Kalmus/Serenissima (Nieweg, 2009; *Serenissima Music*, 201DC).

A versão disponibilizada pelo IMSLP é a edição original, de 1920, como pode ser observado na imagem abaixo.

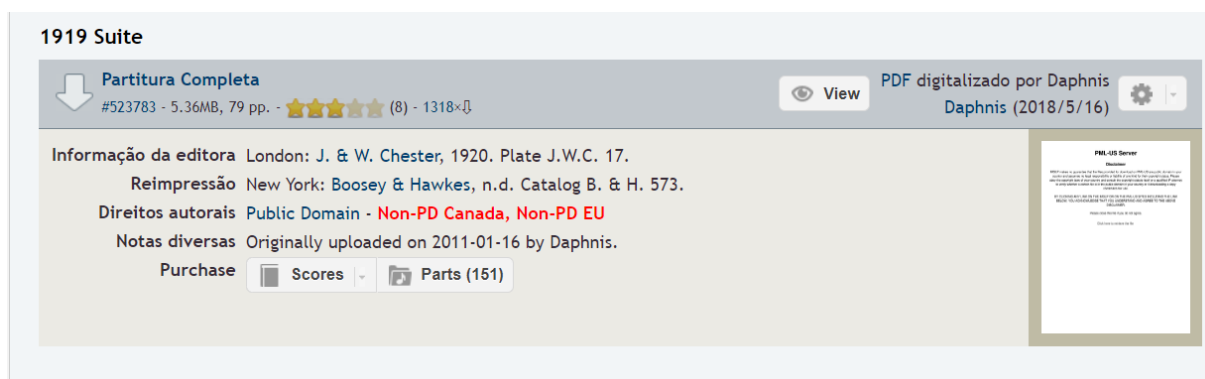


Figura 16 - O Pássaro de Fogo (Suite 1919) no IMSLP
Fonte: (*The Firebird (Stravinsky, Igor)* - IMSLP, 2021).

Esta edição pode ser disponibilizada pelo IMSLP porque se encontra em domínio público nos Estados Unidos, visto que é uma publicação anterior a 1926¹⁰. Edições atualizadas desta obra ainda estão protegidas pelos direitos de autor e não

¹⁰ Não há impedimento para que usuários de fora dos Estados Unidos realizem o download da obra, no entanto, o IMSLP notifica que é responsabilidade do usuário se assegurar que tem permissão para utilizar a obra em seu país.

podem ser disponibilizadas pelo site, portanto, no caso desta obra, a edição encontrada no IMSLP pode não ser a mais apropriada para uma performance.

3.2.2 A criação de informação na Música

O quadro “A criação de informação como processo” compreende que o processo da informação varia e o produto resultado deste processo reflete essas diferenças (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Portanto, é importante para o estudante de música conhecer os processos editoriais, bem como os aspetos históricos da imprensa musical, assim como conhecer o processo de gravação, que permite um entendimento das diferenças e características próprias de uma gravação realizada em um estúdio e uma gravação ao vivo (Snyder et al., 2018).

Estudantes de performance, muitas vezes, não se identificam como criadores de conteúdo e atribuem o papel da investigação aos trabalhos solicitados para determinadas unidades curriculares (Snyder et al., 2018).

Segundo Snyder et al. (2018, p. 7), seria benéfico para a construção de suas carreiras como músicos se os estudantes tivessem um papel mais ativo no processo criativo da Música e citam alguns exemplos dessa participação como: preparar e apresentar um recital-palestra, editar e produzir uma gravação acompanhada por notas sobre o programa, preparar as partes e reger um conjunto de uma obra ou um arranjo próprios.

3.2.3 O valor da informação musical

O quadro conceitual “Informação tem valor” indica a importância de se reconhecer o valor da informação em diversos contextos (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Este quadro conceitual está tradicionalmente relacionado a questões de citação e plágio, na maioria das disciplinas (Snyder et al., 2018). No entanto, a área da Música pode trazer uma complexidade maior. Além da necessidade de conhecer os direitos de autor, os músicos, frequentemente, precisam lidar com questões de direito conexo.

É importante reconhecer o papel da interpretação de uma obra musical e que esta interpretação é uma nova criação e, portanto, tem seus próprios direitos.

Snyder et al. (2018) também apontam a necessidade de se estimular discussões entre compositores e intérpretes, para que todos possam enxergar as dificuldades encontradas por cada lado, assim os estudantes podem se familiarizar com a realidade do mercado, como por exemplo, conhecer os tipos de aquisição dos direitos das obras musicais.

Na música de concerto, termos como *rental only* (disponível apenas para aluguel) e *grand performance rights* (direito de execução) são comuns à aquisição de obras musicais. Para uma obra musical cujo direito de autor ainda está em vigor, é necessário a aquisição dos direitos de utilização do material físico da obra (as partituras musicais) e o direito de execução. Isto é, um compositor possui a propriedade intelectual de uma obra que pode ser manifestada como partitura musical ou como performance.

Uma editora quando adquire os direitos de publicação da partitura de uma obra pode escolher como forma de negócio a venda ou aluguel desse material. É comum na música de concerto, em especial o material destinado às orquestras, a opção pelo aluguel.

3.2.4 A performance musical como processo contínuo

O quadro “A investigação como processo contínuo” compreende a investigação como um processo iterativo, em que as respostas das perguntas geram novas perguntas (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Assim como a investigação, a performance também é um processo iterativo. A preparação de uma performance também exige a formulação de questões e essas perguntas não acabam no final da performance (Snyder et al., 2018).

Para Snyder et al. (2018), o auxílio aos estudantes de música na criação de perguntas faz parte do papel dos bibliotecários e professores de literacia da informação. Os autores sugerem alguns tópicos relacionados à performance para essa discussão (Snyder et al., 2018, p. 8):

- a) Práticas de performance;
- b) A história de um instrumento e como ele funciona;

- c) Os princípios da física e da acústica da produção sonora de um determinado instrumento ou de uma determinada sala de concerto;
- d) O contexto social e histórico de uma obra musical e seus criadores;
- e) Fontes textuais, significados e nuances;
- f) Questões de saúde e bem-estar relacionados à performance.

3.2.5 A performance musical em diálogo

O quadro conceitual “A Academia em diálogo” aborda o debate entre acadêmicos, investigadores e profissionais para gerar novos conhecimentos e descobertas através das diferentes perspectivas e interpretações (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

Fora do contexto acadêmico, músicos dedicados à performance não tem o costume de citar, no sentido formal, visto que frequentemente, o diálogo acontece mais frequentemente de forma verbal e não pela escrita como em outras áreas (Snyder et al., 2018).

No entanto, a exploração de fontes é essencial para que exista o diálogo, é necessário saber o que está sendo debatido para que se possa participar da conversa e para isso é importante saber diferenciar os tipos de fontes (se primárias, secundárias, etc.), identificar fontes confiáveis com diferentes pontos de vista, e, saber citá-las, para que ganhe credibilidade e assim, se torne ator na conversa (Association of Colleges & Research Libraries, 2016; Snyder et al., 2018).

Rachel Scott, em seu artigo que discute como a performance é compreendida dentro deste quadro “A Academia em diálogo”, destaca uma citação do renomado musicólogo e bibliotecário Donald Krummel: “a melhor forma para que qualquer acadêmico ingressar em um campo será sempre bibliograficamente, através da atividade de passar por suas mãos a maior quantidade possível de fontes materiais.” (Krummel, 1982 apud R. E. Scott, 2017, p. 241 tradução nossa).

Ao trazer esta citação, a autora enfatiza a necessidade da exploração de fontes, sejam elas materiais ou digitais, para que um indivíduo compreenda o suficiente sobre um determinado assunto para, enfim, contribuir academicamente ou musicalmente (R. E. Scott, 2017).

Portanto, é importante que os estudantes de música possam “[...] estudar e explorar partituras musicais, gravações, fontes primárias, literatura acadêmica sobre a prática da performance, entre outros [...]”, e produzir recitais que divulguem, além de sua arte, seus achados durante a investigação (Snyder et al., 2018, p. 6).

Outro aspecto que este quadro aborda é o papel interativo da Academia. Ele convida a todos os envolvidos, sejam estudantes, investigadores ou professores, a participarem de um diálogo contínuo (Association of Colleges & Research Libraries, 2016; R. E. Scott, 2017).

Na Música, a participação dos estudantes neste diálogo acontece desde o início de sua formação, devido ao fato de que a performance musical nunca é realizada em isolamento (R. E. Scott, 2017). A performance musical é um diálogo contínuo entre o performer, o compositor e o público e, ainda que esteja em fase de estudo, o músico conversa com as instruções do professor, com a notação musical do compositor da obra, com suas influências interpretativas, etc. (R. E. Scott, 2017).

3.2.6 A pesquisa musical como exploração estratégica

O quadro conceitual “A pesquisa como exploração estratégica” afirma que a pesquisa é iterativa e não-linear, que é preciso avaliar a grande variedade de fontes encontradas e que, por vezes, é necessário percorrer outros caminhos de busca enquanto um conhecimento está sendo desenvolvido (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

O estudante de música se depara com alguns desafios que não estão presentes em pesquisas por livros e artigos (Snyder et al., 2018). Como já debatido anteriormente, obras musicais podem ter títulos diferentes para uma mesma obra ou ter títulos genéricos que apenas descrevem sua forma musical (sinfonia, concerto, sonata, etc.). A utilização de títulos uniformes auxilia o acesso a essas obras, no entanto, é preciso que os estudantes de música compreendam como encontrá-las utilizando esse recurso.

Entre os desafios encontrados estão: recuperar obras individuais em coleções, como por exemplo, encontrar um trecho específico dentro de uma ópera ou uma determinada canção publicada dentro de uma antologia; encontrar uma obra em uma tonalidade específica, muito comum em canções, que são publicadas em tonalidade

para diferentes tessituras; encontrar uma obra para uma instrumentação pouco tradicional, em que os próprios sistemas de catalogação e classificação não permitem uma boa recuperação (Snyder et al., 2018).

O desenvolvimento de repertório ocupa um lugar central no estudo do músico, portanto, é essencial que o estudante de música saiba como explorar suas pesquisas de modo que esse processo iterativo reflita na construção de seu repertório.

4 METODOLOGIA

O ensino superior em Música tem fortes raízes no modelo dos conservatórios, em que o estudo prático tem predominância. Por conta desta característica, em especial, são levantadas questões sobre como os estudantes de música do ensino superior enfrentam os desafios encontrados ao longo de seu percurso acadêmico.

Segundo Couto (2014, p. 248), o papel da universidade é ser “[...] um espaço de liberdade, criação e cultura; produtora de pensamento e de pensadores; um ambiente para a busca da análise, reflexão, interpretação, desenvolvimento, pesquisa e crítica; depositária do conhecimento humano em progresso.”.

Para que se compreenda se as instituições de ensino superior em Música estão a desempenhar esse papel, é importante considerar como os seus estudantes as percebem: os estudantes do ensino superior estão satisfeitos com o que a sua instituição lhes oferece? Eles se sentem realizados após seu percurso acadêmico? Suas expectativas foram atingidas?

Os estudantes, ao ingressarem no ensino superior, podem se sentir sobrecarregados com as dificuldades que enfrentam na leitura e escrita acadêmica, assim como ao se depararem com uma maior exigência de estudos autônomos, onde o professor pode não estar tão no centro do processo de aprendizagem quanto estava durante o ensino básico e secundário (Lokse et al., 2017, p. 3–4).

Lokse et al. afirmam que:

Para muitos estudantes, pensar profundamente sobre o que aprenderam e por que, é uma experiência nova. A mudança de ouvir o que precisa de ser aprendido, a se tornar um estudante independente com autodisciplina suficiente para regular sua própria aprendizagem não é sempre uma fácil adaptação para novos alunos e pode ser vivenciado como um grande desafio no ensino superior. (Lokse et al., 2017, p. 4, tradução nossa).

Portanto, os autores acreditam que o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de pensamento crítico são as habilidades mais importantes que um

bibliotecário pode ensinar para estudantes da sociedade atual, emergida em informação e suas tecnologias (Lokse et al., 2017).

Desta forma, esta investigação tem como pergunta de partida: Como os estudantes de Música do ensino superior, em Portugal, percebem o papel da literacia da informação em sua formação como músico instrumentista? E tem por objetivo geral analisar a percepção dos estudantes finalistas das licenciaturas em Música, de Portugal, sobre o papel da literacia da informação em sua formação como músico instrumentista.

Espera-se que uma pergunta de partida bem desenvolvida contenha algumas qualidades como: **clareza**, deve ser elaborada de forma precisa e concisa, para que seja unívoca e não gere confusões e muitas interpretações; **exequibilidade**, a pergunta deve ser realizável, o investigador deve considerar os recursos (pessoais, materiais e temporais) disponíveis para a execução de seu projeto de investigação; **pertinência**, a pergunta deve ser uma verdadeira pergunta, procurar compreender os fenómenos e não deve provocar uma resposta que dependa de um julgamento moral, ou seja, “[...] se o investigador deve esforçar-se por pensar nos laços entre o conhecimento, o ético e o político, também deve evitar as confusões entre os registos e, durante o trabalho de investigação, abordar o real em termos de análise, e não de julgamento moral.” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 35–44, grifo nosso).

A pergunta de partida representa a primeira de três condições indicadas por Robert Yin (2015) para se determinar o método a ser utilizado para uma investigação. As demais condições são: o controle do investigador sobre os eventos comportamentais reais e se o foco da investigação é sobre eventos contemporâneos ou históricos (Yin, 2015).

Tabela 4- Diferenciação entre métodos

Método	Questão de investigação	Existe controle dos eventos comportamentais?	Enfoque em eventos contemporâneos?
Experimento	Como, por que?	Sim	Sim
Levantamento (survey)	Quem, o que, onde, quantos, quanto?	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto?	Não	Sim/Não

Investigação histórica	Como, por que?	Não	Não
Estudo de caso	Como, por que?	Não	Sim

Fonte: Tabela elaborada pela autora, baseada na tabela de Robert Yin (2015, p. 10).

A tabela acima ilustra como as três condições se diferenciam nos cinco principais métodos de investigação apontados por Yin (2015): experimento, levantamento, análise de arquivo, investigação histórica e estudo de caso.

Desta forma, é possível perceber que o método mais adequado para o desenvolvimento desta investigação é o estudo de caso, por não pretender ter controle sobre eventos comportamentais, se tratar de eventos contemporâneos e questionar **como** é a percepção dos estudantes do ensino superior sobre a literacia da informação em sua formação profissional.

O estudo de caso contribui para a compreensão de fenômenos sociais e políticos, sejam eles individuais ou coletivos (Yin, 2015).

Robert Yin (2015, p. 17) define estudo de caso como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.”.

Antonio Gil (2008) afirma que cada vez mais o estudo de caso tem sido escolhido como método por investigadores da área das Ciências Sociais, no entanto ainda sofre preconceito e críticas nem sempre justas.

É possível utilizar o método de estudo de caso em investigações de natureza exploratórias, descritivas e explicativas (Gil, 2008; Yin, 2015).

O estudo de caso exploratório procura fornecer uma visão geral de um objeto de estudo não explorado ou pouco investigado, procura identificar questões que poderão ser utilizadas em futuras investigações; enquanto o estudo de caso descritivo tem o objetivo de descrever o fenômeno dentro de seu contexto; já o estudo de caso explicativo busca responder como ou por que o fenômeno ocorreu (Gil, 2008; Yin, 2015).

Ao considerar os questionamentos e objetivos levantados para esta investigação, é possível identificar este estudo de caso como um estudo de caso descritivo.

Investigações de natureza descritiva tem como principal propósito a descrição de características do fenómeno ou população, bem como suas relações, a ser estudado (Gil, 2008).

Gil (2008) afirma que a investigação descritiva também contempla investigações que buscam “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.”

No entanto, a investigação descritiva pode aproximar-se das investigações exploratórias e explicativas, porque algumas dessas investigações podem trazer novos olhares sobre o problema a ser investigado (exploratória) e podem também determinar a natureza das relações que foram identificadas durante o estudo (explicativa).

Uma investigação que tenha escolhido como método o estudo de caso não precisa de ter, necessariamente, uma abordagem qualitativa. Para Robert Yin (2015, p. 20), “O uso de uma mistura de evidências quantitativas e qualitativas, juntamente com a necessidade de definir um “caso”, são apenas duas das formas nas quais a pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa.”.

Portanto, esta investigação tem uma abordagem mista, de modo que recolhe e analisa dados quantitativos e qualitativos. Segundo Creswell (2014), a combinação das abordagens qualitativa e quantitativa permite uma compreensão mais profunda e completa do problema de investigação.

Por fim, esta investigação não espera realizar um estudo de caso comparativo da percepção dos estudantes das diversas instituições de ensino superior em Música, mas sim, buscar compreender a percepção dos estudantes como um grupo único, como descrito na próxima seção “População e Amostra”.

4.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Compreende-se como população o conjunto de pessoas ou elementos que possuem características em comum que se pretende estudar (Coutinho, 2015).

Portanto, considerando a definição de população, identifica-se, para esta investigação, como população os estudantes do curso de licenciatura em Música, variante instrumento.

Segundo a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), através da ferramenta de pesquisa por cursos disponibilizada através de seu *site*, existem 28 cursos de licenciatura relacionados a área da Música em 14 instituições públicas e privadas (Direção-Geral do Ensino Superior, 2020b).

De forma a respeitar a população compreendida para esta investigação, foram selecionadas instituições públicas e privadas que oferecem o curso de licenciatura em Música, com ênfase em instrumentos.

Portanto, foram excluídas instituições com cursos voltados para Musicologia e Educação Musical, assim como optou-se por não incluir instituições que não oferecem a concentração em instrumentos (como é o caso do Conservatório Superior de Gaia e do Politécnico de Coimbra) ou que tivessem uma abordagem voltada para a música popular (o curso da Universidade Lusíada é voltado para Jazz e Música Moderna: Pop e Rock).

Após esta delimitação, foram encontradas sete instituições com o perfil escolhido: Academia Nacional Superior de Orquestra, Instituto Politécnico de Castelo Branco (Escola Superior de Artes Aplicadas), Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Música), Instituto Politécnico do Porto (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo), Universidade de Aveiro, Universidade de Évora e Universidade do Minho (Instituto de Letras e Ciências Humanas).

Para selecionar a amostra para uma investigação, é preciso determinar um conjunto de sujeitos, dentro da população selecionada, que partilham as mesmas características, de modo que representem esta população na totalidade (Coutinho, 2015).

Como amostra para essa investigação, foram selecionados estudantes de música, inscritos em cursos de licenciatura com foco no estudo de instrumentos, e em fase final para a conclusão do curso, isto é, estudantes finalistas dos cursos de licenciatura em Música, variante instrumento.

A escolha das instituições se dá apenas com o propósito de se localizar quem são os estudantes instrumentistas dos cursos de licenciatura em Música de Portugal, portanto, não é o objetivo desta investigação realizar um estudo de casos múltiplos, pois não se pretende observar quaisquer fenómenos específicos de cada uma dessas instituições.

4.2 TÉCNICA DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A recolha de dados compreende na fase da investigação em que se aplicam operações e técnicas para se adquirir informações necessárias para responder as perguntas e objetivos da investigação (Gerhardt & Silveira, 2009).

4.2.1 Revisão de literatura

Como afirma Robert Yin (2015, p. 3), “O caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura e com a proposição cuidadosa e atenta das questões ou objetivos da pesquisa.”

A revisão de literatura consiste no processo de encontrar e analisar documentos sobre o tema de uma determinada investigação, ou seja, é o estado da arte, o conhecimento já existente sobre o tema e tem o objetivo de promover um vínculo entre esse conhecimento e o problema a ser investigado (Coutinho, 2015).

Para a elaboração da revisão de literatura desta investigação foram realizadas pesquisas em diversas bases de dados e esse levantamento ocorreu em dois momentos: a primeira pesquisa foi feita em 29 de janeiro de 2020 e uma segunda pesquisa em 24 de outubro de 2020.

As pesquisas foram realizadas na Scopus, na *Library, Information Science & Technology Abstracts* (LISTA), no Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e no projeto Amplificar¹¹. Os termos de pesquisa utilizados foram: música e “literacia da informação”, combinados através no booleano AND e música e “ensino superior”, também combinados através do booleano AND. Os termos literacia da informação e ensino superior foram sempre utilizados entre aspas, de modo que se recuperasse a expressão e não cada uma das palavras. A mesma pesquisa foi realizada com os termos em inglês: *music* AND “*information literacy*” e *music* AND “*higher education*”.

¹¹ Projeto que visa a preservação e a divulgação de informações musicais e musicológicas produzidas no Brasil. Site: www.amplificar.mus.br

Tabela 5 - Estratégia de pesquisa 1

Termo 1	Termo 2	Operador booleano
música	“literacia da informação”	AND
<i>music</i>	<i>“Information literacy”</i>	AND

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 6 - Estratégia de pesquisa 2

Termo 1	Termo 2	Operador booleano
música	“ensino superior”	AND
<i>music</i>	<i>“higher education”</i>	AND

Fonte: elaborada pela autora

O resultado da revisão de literatura é apresentado nos três primeiros capítulos deste trabalho. O capítulo 1 intitulado “O ensino superior em Música” procura observar as características e contexto do ensino superior em Música; o capítulo 2 “A literacia da informação” busca debater a história e o conceito da literacia da informação na Ciência da Informação, contextualiza sua atuação no ensino superior e apresenta o quadro conceitual *Framework for Information Literacy for Higher Education* da ACRL. O terceiro capítulo é intitulado “A literacia da informação no ensino superior em Música” e procura observar como o contexto da área da Música influencia e é influenciado pela literacia da informação, buscando compreender o comportamento e necessidades informacionais dos estudantes de ensino superior em Música, e também busca relacionar o *Framework* com o contexto dessa área disciplinar.

4.2.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados formado por um grupo de perguntas para se levantar informações sobre inúmeros aspetos relacionados com as pessoas, que geralmente pertencem à população da investigação, como por exemplo, suas situações sociais, profissionais e familiares, suas crenças e valores, sua situação atual ou passada, entre muitos outros aspetos (Gil, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2005).

É comum que os questionários sejam elaborados para que perguntas pré-codificadas sejam a maior parte das questões, devido ao grande número de respostas esperado. Sendo assim, nestas perguntas, os participantes são obrigados a escolher entre respostas já estipuladas (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Segundo Gil,

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (Gil, 2008, p. 121).

Portanto, a elaboração de um questionário pode parecer simples, mas exige cuidados e uma precisa compreensão dos objetivos e da população da investigação.

O questionário tem uma série de vantagens como escolha de técnica para recolha de dados, podendo ser enviado para um grande número de pessoas, tem custo baixo para ser aplicado, podem quantificar dados e assim, facilitar a análise dos mesmos, pode garantir o anonimato dos inquiridos, permite que os participantes respondam ao questionário em um momento mais conveniente e, também, permite que o investigador não interfira diretamente nas elaboração das respostas (Gil, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2005).

No entanto, o questionário também encontra limitações, como por exemplo, respostas mais superficiais, o investigador não pode auxiliar ou tirar possíveis dúvidas relacionadas com o preenchimento do questionário, podem retornar sem estarem completamente preenchidos, e cada inquirido pode compreender as questões de formas diferentes (Gil, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2005).

Devido ao contexto da pandemia da Covid-19, na qual esta investigação foi desenvolvida, a utilização do questionário para a recolha de dados foi o meio mais adequado pois permite sua aplicação à distância.

Foi elaborado um questionário utilizando a plataforma do *Google Forms*, tanto para o desenvolvimento em si como para a distribuição do questionário.

O questionário consiste em seis seções:

1- Informações gerais: seção compostas por 7 perguntas para levantar dados demográficos e confirmar se o estudante pertence a amostra definida;

2- Desenvolvimento musical: seção com 3 perguntas, que buscam compreender o que os estudantes consideram importante para o seu desenvolvimento como músico;

3- Práticas de estudo: esta seção aborda duas subseções, a primeira busca compreender como os estudantes se preparam para o estudo e para a construção de repertório, já a segunda subseção procura verificar os hábitos de estudo dos estudantes;

4- Domínio de habilidades: nesta seção foram listadas algumas habilidades informacionais, que podem ser necessárias durante um curso superior, para que os estudantes atribuíssem um valor (0 a 5) de modo a indicarem o quanto se sentem proficientes nestas habilidades. O valor 0 indica “Não me sinto apto” enquanto o valor 5 indica “Tenho completa facilidade”;

5- Formação: esta seção questiona se os estudantes tiveram formações durante o ensino superior para o desenvolvimento das habilidades listadas na seção anterior;

6- Percepção do músico: as perguntas da sexta seção diferem de acordo com as respostas da seção 5. Caso o estudante tenha recebido todas as formações listadas na seção anterior, ele é direcionado para perguntas específicas sobre este cenário. De modo geral, esta seção busca compreender a percepção dos estudantes sobre as habilidades mencionadas durante o questionário.

A elaboração do questionário foi realizada tendo como base estudos como Abromeit, 2018b; Christensen et al., 2018; Grafstein, 2017; Maple et al., 1996; R. E. Scott, 2014; Snyder et al., 2018; Tewell, 2018, entre outros e a relação das seções do questionário com as fontes pode ser observada na tabela abaixo.

Tabela 7 - Referências para a construção do questionário

Nº seção	Seção	Objetivo	Referência
1	Informações gerais	Constitui de dados demográficos e confirma se o estudante pertence a amostra definida.	
2	Desenvolvimento musical	Busca compreender o que o estudante considera importante para o seu desenvolvimento como músico.	(Freire, 2010; Jørgensen, 2016; Pereira, 2012; Pierce, 2005; Presland, 2005; R. E. Scott, 2017)
3	Práticas de estudo	Busca observar e compreender como o estudante se prepara para o estudo de uma nova obra musical e para a construção de repertório, assim como seus hábitos de estudo.	(Dougan, 2012; Dubnjakovic, 2009; Music Library Association, 2005; Myers & Ishimura, 2016; Presland, 2005; R. E. Scott, 2013)
4	Domínio de habilidades	Busca observar como o estudante percebe suas proficiências em determinadas habilidades frequentes no cotidiano acadêmico.	(Abromeit & Vaughan, 2004; Association of Colleges & Research Libraries, 2016; Christensen et al., 2018; Conor, 2017; Maple et al., 1996; Music Library Association, 2005; Myers & Ishimura, 2016; R. E. Scott, 2013, 2014; Snyder et al., 2018)

5	Formação	Busca verificar quais formações o estudante recebeu durante seu curso.	(Abromeit, 2018b; Abromeit & Vaughan, 2004; Association of Colleges & Research Libraries, 2016; Christensen et al., 2018; Conor, 2017; Manus, 2009; Maple et al., 1996; Music Library Association, 2005; R. E. Scott, 2014; RachelE. Scott, 2013)
6a	Percepção do músico	Busca compreender a percepção do estudante que recebeu todas as formações listadas previamente sobre as habilidades mencionadas no questionário.	(Abromeit, 2018b; Christensen et al., 2018; Elmborg, 2006; Grafstein, 2017; Gross et al., 2018; Tewell, 2018)
6b	Percepção do músico	Busca compreender a percepção do estudante que <u>não</u> recebeu todas as formações listadas previamente sobre as habilidades mencionadas no questionário.	(Abromeit, 2018b; Christensen et al., 2018; Elmborg, 2006; Grafstein, 2017; Gross et al., 2018; Tewell, 2018)

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Bell (2010) apresenta uma série de tipos de perguntas que podem ser utilizadas para a construção de um questionário. Este questionário é composto por perguntas abertas, perguntas do tipo Lista, Categoria e Escala.

Em perguntas do tipo Lista são oferecidas opções onde o inquirido pode selecionar qualquer uma delas ou até mais de uma opção; enquanto Categoria a resposta deverá ser apenas uma das oferecidas na pergunta; já perguntas do tipo Escala, apresentam vários níveis de escalonamento de informação, que podem ser nominal, ordinal, de intervalo e relacional (Bell, 2010).

4.2.3 Análise dos dados

Após a recolha dos dados, na próxima fase da investigação, é preciso realizar a análise dos mesmos.

Segundo Gil (2008), o objetivo da análise é organizar e sumarizar os dados encontrados para que possam responder às perguntas da investigação.

Para o estudo dos dados desta investigação, foi utilizada a análise de conteúdo, além da tabulação eletrónica para os dados quantitativos.

A análise de conteúdo é uma técnica que tem o propósito de tratar os dados e assim, identificar o que está sendo dito sobre determinado tema (Vergara, 2005). Segundo Bardin, pode definir-se análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (1977 apud Vergara, 2005, p. 15).

São três etapas para a realização da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados (Vergara, 2005).

Segundo a autora,

A pré-análise refere-se à seleção do material e à definição dos procedimentos a serem seguidos. A exploração do material diz respeito à implementação destes procedimentos. O tratamento e a interpretação, por sua vez, referem-se à geração de inferências e dos resultados da investigação. Nesta última fase, suposições poderão ser confirmadas ou não. (Vergara, 2005, p. 18).

A análise de conteúdo pode ser utilizada por investigações cuja abordagem seja quantitativa, qualitativa ou mista (Vergara, 2005).

Após a realização da análise, os resultados encontrados serão debatidos com a literatura estudada para esta investigação, no próximo capítulo.

4.3 PRÉ-TESTE

Para que fosse possível averiguar a compreensão do questionário elaborado para essa investigação, foi realizado um pré-teste com um grupo similar à amostra, como indicado por Gil (2008) e Bell (2010), entre outros autores de livros de Metodologia. O pré-teste foi enviado para estudantes de bacharelado em música, com habilitação em instrumentos, em período de conclusão de curso e matriculados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

O questionário foi enviado no dia 29 de outubro de 2020 e ficou disponível para resposta até o dia 05 de novembro de 2020.

Foram recebidas 11 respostas até à data-limite estipulada para o pré-teste. No entanto, verificou-se que uma das respostas foi preenchida em duplicata, portanto, foi desconsiderada e apenas dez respostas foram consideradas válidas.

No que diz respeito aos dados demográficos do pré-teste, sete participantes se identificaram com o gênero masculino, enquanto a maior parte dos inquiridos (sete pessoas) está na faixa etária entre 24 e 30 anos.

Em relação ao estudo musical prévio ao ingresso no ensino superior, todos os participantes informaram que realizaram seus estudos no Brasil.

Os estudantes estão matriculados em cursos de bacharelado habilitados em instrumento, sendo que seis são alunos da UFRJ e quatro da Unirio. A maioria dos estudantes se encontram no 7.º período, enquanto apenas um indicava cursar o 8.º período. No entanto, dois alunos já estavam em períodos mais avançados que o previsto para a conclusão do curso (9.º período ou mais).

Ao considerar quais atividades são importantes para o seu desenvolvimento como músicos, todos os estudantes indicaram que o estudo diário do instrumento é necessário. Outras opções destacadas são o estudo e a prática de formação auditiva e escutar gravações.

No entanto, mais de 80% dos estudantes acreditam que outras pesquisas e atividades são necessárias para se obter uma performance de excelência. Alguns exemplos fornecidos pelos estudantes mostram uma preocupação em considerar o contexto histórico, buscar uma compreensão das artes, ter hábito de leituras e promover uma comunicação sobre a performance:

“Acredito que uma maturidade total na execução, só é obtida através de estudos diários, mas também de ouvir outras pessoas, ler outras coisas, pesquisar sobre o compositor, o contexto histórico...” (Inquirido n.º 6)

“Conversar com outras pessoas sobre a obra que está tocando e conversar sobre performance” (Inquirido n.º 7)

Sobre seus hábitos de estudo, a maior parte dos estudantes buscam, primeiramente, a orientação do professor para definir uma nova obra para estudo. No entanto, quando se trata de informação científica, quase todos os estudantes recorrem ao *Google* e/ou ao professor.

Nenhum estudante indicou a biblioteca como local à qual recorre para encontrar partituras. O local mais recorrente foi o site *International Music Score Library Project* (IMSLP), que é melhor debatido no próximo capítulo.

No que corresponde a gravações, a principal fonte consultada é o *Youtube* e a escolha por uma determinada gravação se dá pelo gosto pessoal pelo intérprete.

Foi perguntado a frequência que os estudantes realizam certas atividades, como ir à biblioteca, ler a biografia do compositor, ouvir gravações da obra que está a ser estudada e se pesquisa artigos ou resenhas críticas sobre a obra. Nenhum estudante tem costume de frequentar a biblioteca, a resposta mais frequente era que a frequentavam raramente.

No entanto, os estudantes têm o hábito de ler a biografia do compositor (50% responderam sempre ou frequentemente) e é unânime a frequência com que escutam pelo menos uma gravação da obra, os estudantes indicaram que sempre escutam. Enquanto o hábito de ler um artigo ou resenha apresentou um resultado mais misto: duas pessoas responderam que sempre leem, três responderam frequentemente,

duas afirmaram que leem ocasionalmente, duas indicaram raramente e uma afirmou que nunca lê.

Em relação à percepção dos estudantes sobre algumas habilidades informacionais a maioria dos estudantes não demonstrou confiança na sua proficiência nessas habilidades.

A maioria se considerou mediana para encontrar uma obra em um catálogo de uma biblioteca, assim como escolher o formato do recurso disponível no catálogo. Foi encontrado um resultado similar quando questionado sobre pesquisas em bases de dados, no entanto, 40% dos estudantes consideram-se pouco aptos para encontrar artigos em bases de dados.

Entretanto, a maioria dos estudantes se sente apto para avaliar uma lista de resultados, escolher uma edição de uma obra musical e ler um artigo científico.

Apesar disso, 50% dos estudantes não se sente de qualquer forma apto para escrever um artigo sobre determinada obra musical e 40% afirma não saber identificar fontes primárias e secundárias.

Foi perguntado se os estudantes receberam algum tipo de formação relacionado com as habilidades mencionadas na seção anterior. Apenas dois alunos responderam que receberam todas as formações listadas no questionário e um aluno afirmou não ter recebido nenhuma formação dentre as listadas.

Os estudantes que tiveram todas as formações consideram que todas foram necessárias para sua formação como músico e que as utilizarão ao longo da vida.

Um estudante explicou que essas formações permitem compreender melhor a obra. Segundo o inquirido: “Conhecer sobre o compositor, ler sobre a época, fazer uma pesquisa aprofundada da história do compositor e história geral do mundo diz muito sobre a obra e suas possíveis interpretações.”.

Para os estudantes que não receberam todas as formações listadas, foi questionado se gostariam de ter as recebido. Apenas um estudante afirmou que não gostaria de ter tido essas formações.

Os estudantes demonstraram mais interesse em formações que os capacitassem para pesquisar e avaliar recursos musicais e em formações que os ensinassem a escrever conteúdos para uma performance e para trabalhos e artigos.

A maioria dos estudantes afirmou que considera que todas essas competências são importantes para o desempenho profissional do músico, sendo que apenas um estudante não concordou com essa afirmação.

Alguns estudantes mencionaram que gostariam de ter tido formações que os preparassem para o mercado de trabalho, como por exemplo formações de gestão de carreira e simulados de audições para o ingresso em orquestras.

Após a análise das respostas, foi possível verificar que o questionário foi bem compreendido e que apenas a segunda seção apresentava uma ambiguidade nas perguntas. Sendo assim, foi realizada a alteração para eliminar essa ambiguidade na versão final do questionário.

5 A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES DE MÚSICA SOBRE A LITERACIA DA INFORMAÇÃO

O objetivo geral deste trabalho é analisar a percepção dos estudantes finalistas das licenciaturas em Música, de Portugal, sobre o papel da literacia da informação em sua formação como músico instrumentista.

Para isso, foi elaborado um questionário dividido em seis seções e enviado para as instituições de ensino superior em Música, previamente selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos na Metodologia, de modo que encaminhassem para seus estudantes finalistas.

Foram realizados três envios com o pedido para o encaminhamento: o primeiro no dia 27 de novembro de 2020; o segundo no dia 10 de dezembro de 2020 e o último no dia 20 de janeiro de 2021. O questionário permaneceu aberto para o recebimento de respostas até o dia 22 de fevereiro de 2021.

Ao encerrar o recebimento de respostas, foram contabilizadas 28 respostas, no entanto, quatro respostas não se enquadravam nos critérios desta investigação, pois eram de estudantes de outros cursos que não da variante instrumento¹², e uma foi recebida em duplicata.

Portanto, foram consideradas para esta investigação 23 respostas válidas.

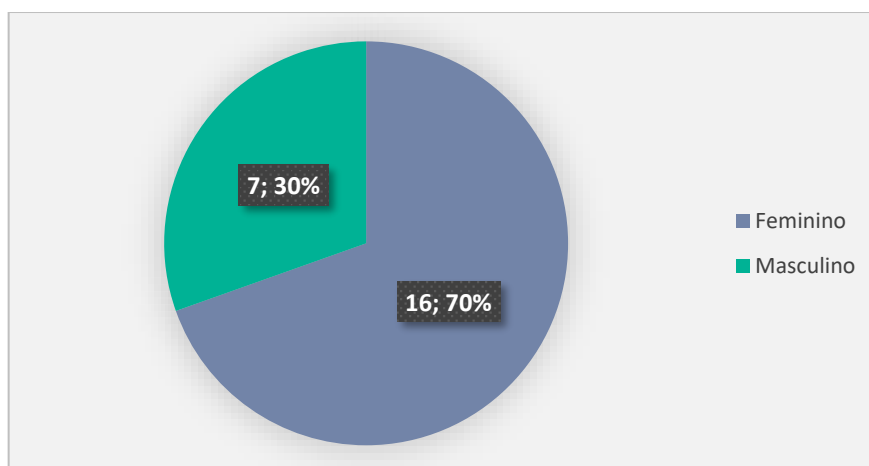
5.1 DADOS DEMOGRÁFICOS E INFORMAÇÕES GERAIS

A primeira seção é composta por sete perguntas que procuram compreender quem são os estudantes que respondem ao questionário.

A primeira pergunta é referente ao género que o estudante se identifica. Responderam a este questionário 16 pessoas que se identificam com o género feminino e sete que se identificam com o género masculino, como mostra o gráfico abaixo.

¹² Um estudante de Direção Coral e Formação Musical, um estudante de Ciências Musicais, um estudante de baixo elétrico (não é um instrumento que pertença tradicionalmente à música de concerto) e um estudante de Educação Musical.

Gráfico 1 - Género dos estudantes

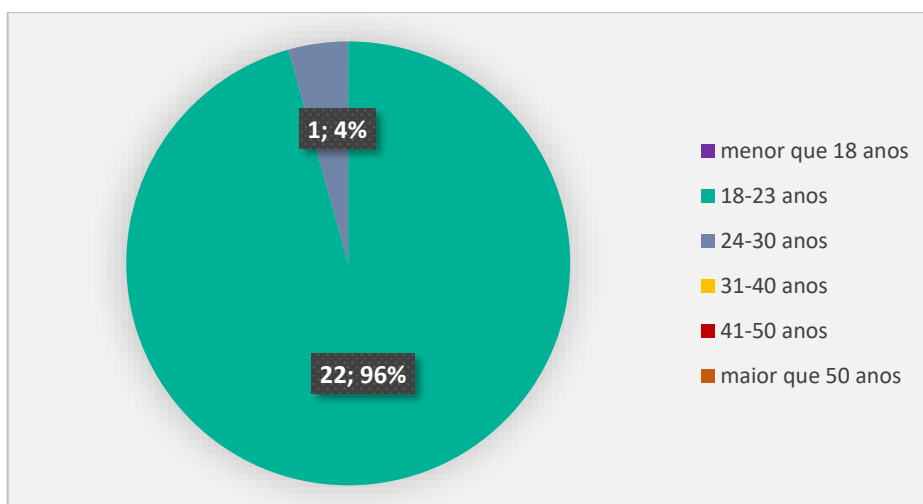


Fonte: autora.

Em seguida, foi perguntado a faixa etária. Foram indicadas seis faixas para que o estudante pudesse escolher uma opção: Menor que 18 anos, 18 – 23 anos, 24 – 30 anos, 31 – 40 anos, 41 – 50 anos e maior que 50 anos.

Apenas uma resposta foi diferente da faixa de 18 – 23 anos. Portanto, 22 estudantes se encontram na faixa de 18 – 23 e um(a) na faixa de 24 – 30 anos.

Gráfico 2 - Faixa etária



Fonte: autora.

A terceira pergunta desta seção busca saber em que país o estudante frequentou a maior parte de seu ensino musical prévio ao ensino superior. Todos os

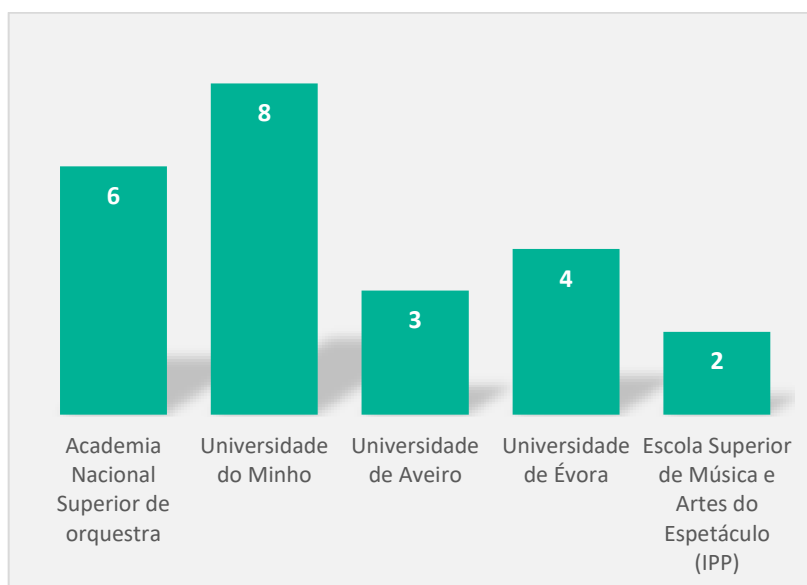
estudantes responderam que realizaram a maior parte de seus estudos prévios em Portugal.

A quarta pergunta pede que o estudante identifique sua instituição de ensino. Esta pergunta foi elaborada apenas para verificar a participação de cada instituição escolhida e não é o objetivo deste trabalho realizar qualquer tipo de comparação entre elas.

Como descrito no capítulo anterior, foram selecionadas sete instituições de ensino superior em Música de Portugal e este questionário foi respondido por estudantes de cinco das sete instituições. Não foram recebidas respostas de estudantes da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e da Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Os demais estudantes estão distribuídos conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Instituições de ensino superior dos estudantes participantes



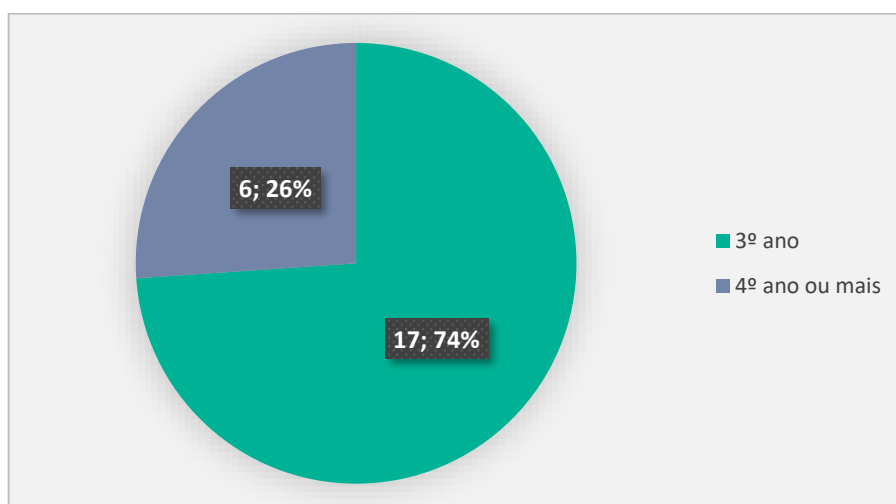
Fonte: autora.

As duas perguntas seguintes procuram saber o curso que o estudante está matriculado e o ano. Essas duas perguntas tem o objetivo de verificar se o estudante inquirido faz parte da amostra selecionada para esta investigação.

Após a exclusão das respostas dos estudantes que não faziam parte da amostra, todos os respondentes pertenciam ao curso de Licenciatura em Música –

variante instrumento (ou interpretação). A maioria dos estudantes estavam cursando o 3º ano de sua licenciatura e apenas seis estudantes cursavam o 4º ano ou mais¹³, como observa-se no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Ano em curso

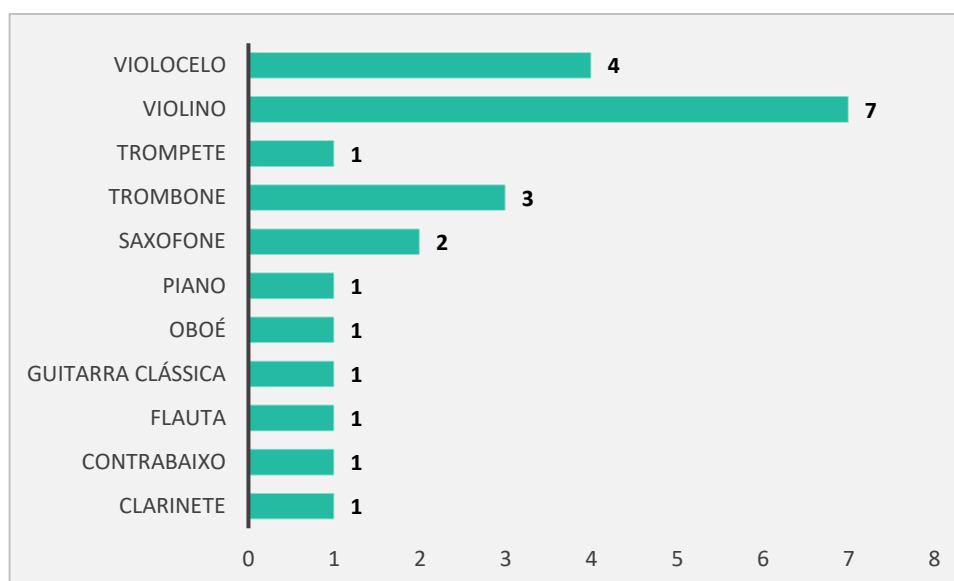


Fonte: autora.

A última pergunta desta seção, pede para que o respondente indique seu instrumento principal. Esta pergunta também foi elaborada para a validação da amostra.

¹³ O 3º ano é o ano previsto para a conclusão do curso de Licenciatura em Portugal.

Gráfico 5 - Instrumento principal de estudo



Fonte: autora.

Como observa-se no gráfico 5, o instrumento mais frequente entre os respondentes é o violino, seguido pelo violoncelo. Também responderam estudantes de: contrabaixo, guitarra clássica¹⁴, flauta, clarinete, saxofone, oboé, trombone, trompete e de piano.

5.2 DESENVOLVIMENTO MUSICAL

A segunda seção é intitulada de Desenvolvimento Musical e possui três perguntas. A seção procura compreender o que o estudante de música considera importante para o seu desenvolvimento como músico.

De acordo com Pierce (2005, p. 63), o músico profissional precisa mais do que competência técnica, ele precisa de um amplo conhecimento da Música e da literatura musical, assim como ser capaz de integrar o conhecimento com as habilidades musicais, ter sensibilidade no estilo musical e compreender o papel da Música na vida intelectual e cultural.

¹⁴ Violão clássico, no Brasil.

Portanto, as perguntas desenvolvidas para essa seção foram elaboradas de modo a verificar como os estudantes de música percebem o desenvolvimento do músico para além de seu instrumento.

A primeira questão solicita que o estudante selecione entre nove opções pré-definidas de atividades e uma opção “Outras”, com campo livre de texto para preenchimento, quais aquelas que ele considera importantes para o seu desenvolvimento como músico.

Gráfico 6 - Possíveis atividades para o desenvolvimento do músico



Fonte: autora.

Como o gráfico acima mostra, o estudo diário do instrumento principal é unânime entre os estudantes. Esta escolha não é surpresa, principalmente, ao considerar o peso que a prática musical tem nos cursos de ensino superior em Música, como foi observado no primeiro capítulo deste trabalho.

Na investigação realizada por Carole Presland (2005) com estudantes de piano de um conservatório do Reino Unido, os entrevistados apontaram que o estudo principal de seu curso (neste caso, o estudo do instrumento) é, maioritariamente, o fator mais importante para seu crescimento e desenvolvimento na faculdade.

É importante notar que todos os estudantes que responderam ao questionário são de cursos de licenciatura com ênfase no estudo do instrumento, portanto, é

possível que um outro resultado fosse encontrado com estudantes de Música de outras variantes.

Logo em seguida, os estudantes apontaram como uma atividade importante para o desenvolvimento como músico “escutar gravações”, 20 dos 23 inquiridos indicaram esta atividade em suas respostas.

Ouvir gravações é uma prática comum do músico e necessária para o preparo de uma obra musical. Entretanto, o estudante de Música precisa saber recuperar e avaliar as gravações mais adequadas para sua performance ou estudo.

Outras práticas comuns do estudo musical foram selecionadas pela maioria dos estudantes: o “estudo e prática de formação auditiva” (percepção musical), indicado por 19 estudantes, e o “estudo de análise musical”, indicado por 16 estudantes.

Também foram indicadas pela maioria dos estudantes as atividades “ler livros” e “debater com os colegas”, foram selecionadas por 16 e 17 respectivamente.

Como Rachel Scott (2017) diz em seu capítulo *Performance as conversation*, a performance musical raramente é uma atividade solitária e a resposta dos estudantes reflete este aspeto. Os estudantes de música valorizam o debate entre seus pares para o seu desenvolvimento como músico.

A discussão entre pares foi indicada pelos estudantes entrevistados por Carole Presland (2005) como um forte recurso, em que podem debater sobre inúmeras questões relativas à performance, como nervosismo, prática, concertos e articular suas visões e ideias.

É possível observar pelas respostas que os estudantes de música, que participaram desta investigação, preferem utilizar livros a bases de dados. Enquanto 16 estudantes indicaram que consideram importante a leitura de livros para o seu desenvolvimento como músico, apenas sete apontaram a pesquisa de artigos em bases de dados. É importante ressaltar que a informação mais recente e atualizada é encontrada nas bases de dados, enquanto os livros acabam por abordar mais o conhecimento já consolidado. Desta forma, ao excluir a pesquisa a bases de dados das atividades, estes estudantes podem se restringir do acesso a informações essenciais que poderiam auxiliá-los no preparo da performance e também no seu desenvolvimento como músico.

Apenas oito respondentes indicaram o estudo de múltiplas edições de uma obra como uma atividade importante para o desenvolvimento do músico.

No artigo *The edition-literate singer: edition selection as an information literacy competency*, Rachel Scott (2013) descreve uma forma comum de como os estudantes de música acedem a partitura da obra que vão estudar: fotocópias que podem omitir dados do compositor, editor ou outras informações sobre a música, portanto, a autora alerta que muitas vezes os estudantes não sabem que a peça possui edições diferentes.

É importante que os estudantes de Música percecionem que ao avaliar e selecionar uma partitura de uma obra precisam considerar que ela pode ter sido publicada por diferentes editoras, variar em tonalidades, instrumentações, etc., e ainda, podem ter sido editadas especialmente para um determinado objetivo, como para um aspeto específico da performance ou uma investigação académica (Dubnjakovic, 2009; R. E. Scott, 2013).

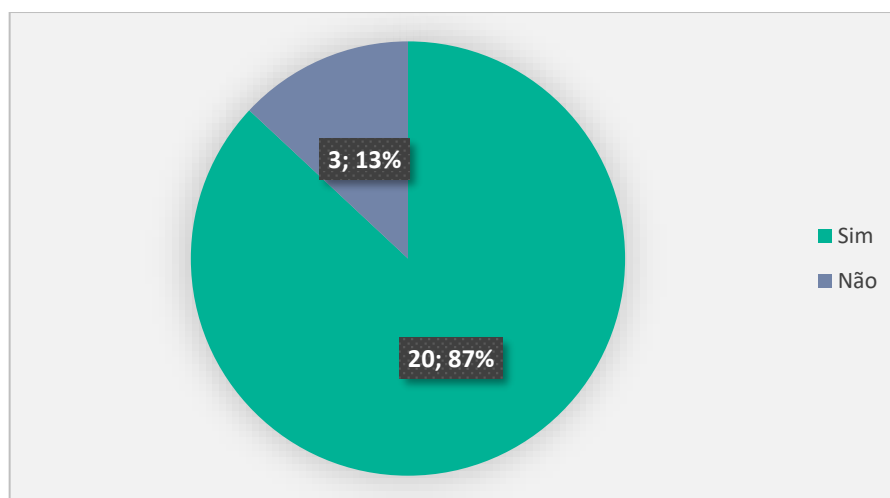
De acordo com Scott (2013), é incomum que os estudantes comparem todas as versões disponíveis de uma obra, ou procurem ler as notas do editor de forma a compreender melhor a intenção do compositor.

Escolher e comparar diferentes edições de uma obra musical é pensar criticamente na obra musical. É necessário que os estudantes de música saibam distinguir edições académicas ou críticas das edições publicadas para a performance, precisam conhecer o objetivo de cada uma delas e decidir quando utilizá-las (Maple et al., 1996).

E por fim, somente cinco estudantes apontaram como importante o estudo de um outro instrumento musical.

A segunda pergunta questiona se os estudantes acham necessário realizar outras pesquisas ou atividades, além do estudo do instrumento, para obter uma performance de excelência. Dos 23 estudantes, apenas três informaram que não consideram necessário.

Gráfico 7 - Acha necessário outras atividades para uma performance de excelência



Fonte: autora.

Para aqueles que responderam sim à questão anterior, foi solicitado que indicassem o que consideram importante.

Esta pergunta foi elaborada em parágrafo livre, de modo que os estudantes pudessem responder com suas palavras, portanto, não foi dado alternativas.

Dos 20 estudantes que responderam sim anteriormente, 16 deram exemplos do que consideravam importante.

Dentre os assuntos mencionados por eles foi possível verificar que a maioria considera importante uma investigação sobre a obra musical que estiverem preparando, seja o contexto histórico, social, análise musical, etc.

Algumas das respostas recebidas que abordam a necessidade de se conhecer o contexto da obra foram: “Pesquisar o contexto no qual a obra foi escrita.”; “Conhecer a história e o texto musical da obra em questão.”; “Procurar um enquadramento histórico do repertório que tocamos, seja no que diz respeito ao compositor, como também à época em que se enquadra.”; “Ler sobre o período onde se insere a obra e o compositor.”; “Acho importante compreender todo o contexto da obra em estudo, quer seja em questões técnico-estilísticas quer seja numa perspectiva histórico-analítica.”; “Essencialmente é preciso saber o contexto em que a obra aparece: o período histórico, o gênero, a personalidade do compositor, e a intenção do compositor.”.

Conhecer o contexto de uma obra, bem como suas características estilísticas, permite que o músico tome decisões fundamentadas para sua performance (Duffy IV, 2018).

Segundo Scott (2014), ao investir tempo e dedicação no contexto histórico e musical de uma obra, as performances são enriquecidas e os músicos expandem seu conhecimento musical e seu pensamento crítico.

Portanto, considerando as respostas dos estudantes, é possível refletir sobre a necessidade da literacia da informação e do profissional bibliotecário para uma bem-sucedida investigação de uma obra musical e também para o desenvolvimento musical do estudante de Música.

Os estudantes também mencionaram a importância de se ouvir diferentes gravações, a prática de desportos e a saúde física e mental, o debate com colegas, frequentar concertos, contato com outras artes, o estudo da Filosofia e da Psicologia, e também, aspetos que consideram importantes para o desenvolvimento profissional, como a participação em *masterclasses*, concursos e estágios em orquestras.

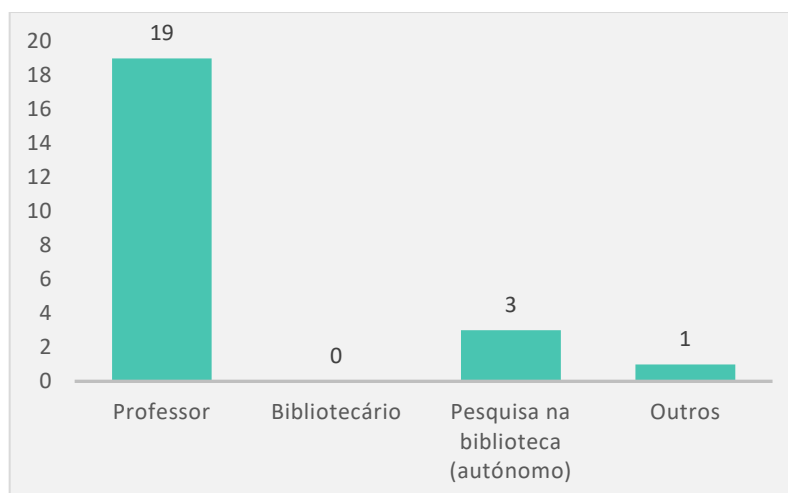
5.3 PRÁTICAS DE ESTUDO

A terceira seção chamada “Práticas de estudo” é subdividida em duas partes. A primeira é formada por 5 questões múltipla escolha, em que procura compreender o hábito do estudante de música na construção de seu repertório e demais práticas relacionadas ao estudo. A segunda parte busca perceber o hábito do estudante durante o estudo de uma obra musical, que tipo de atividades realiza durante esse processo.

5.3.1 Parte 1: Hábitos para a construção do repertório

A primeira pergunta questiona como o estudante escolhe uma nova obra para estudo. São sugeridas quatro opções: orientação do professor, orientação do bibliotecário, pesquisa na biblioteca (autônomo), outra opção, que possui um campo livre para que seja possível indicar uma resposta diferente das presentes.

Gráfico 8 - Escolha de uma nova obra para estudo



Fonte: autora.

Como mostra o gráfico, a maioria dos estudantes procura a orientação do professor para escolher uma nova obra para estudo.

O professor de instrumento é visto como referência para os estudantes de Música. A relação aluno-professor na Música é única, especialmente a relação com o professor de instrumento.

Segundo Carole Presland (2005, p. 237), o professor de instrumento e o estudante partilham “uma relação única de um-para-um que evolui e desenvolve com o tempo [...]” e que é responsável pela formação de músicos de excelência, principalmente no que diz respeito ao estudo do instrumento, mas também espera-se que o músico alcance grande conhecimento musical e confiança na performance.

Um outro aspecto da relação um-para-um é observado por Jørgensen (2016), em que o professor e aluno compartilham uma relação de dominação-submissão. Nos estudos analisados pelo autor, foi verificado que os professores esperam uma conformidade dos estudantes para suas sugestões, que alguns estudantes sentem receio que venham a sofrer repercussões na vida pessoal e profissional e que esta relação de poder pode dificultar, de alguma maneira, para os estudantes expressarem suas dificuldades na aprendizagem (Jørgensen, 2016).

Através destas descrições é possível compreender como a relação aluno-professor nas instituições de ensino superior em Música se difere dos demais cursos. É uma relação construída e aprofundada pelos anos de convivência, que pode durar

por toda licenciatura ou pode se estender por todo o percurso acadêmico dos estudantes (licenciatura, mestrado, doutorado).

Os professores de instrumentos são essenciais no desenvolvimento da autoestima dos alunos e são considerados pelos estudantes como “mentores”, “guias” (Presland, 2005).

Portanto, é frequente que os estudantes se apoiem em seus professores de instrumento para a escolha de repertório, como as respostas recebidas indicam.

Apenas 3 estudantes responderam que realizam a escolha por uma nova obra na biblioteca, de forma autônoma.

Um estudante respondeu outra opção e explicou que: “Na verdade eu ouço muita música, e há algumas obras que me marcam. A partir sugiro ao meu professor e ele decide se adequado.”.

Mesmo neste caso, onde o estudante realiza a pesquisa por uma nova obra de forma autônoma, ele explica que consulta seu professor para validação.

Nenhum estudante respondeu que procura o profissional bibliotecário para a escolha de uma nova obra musical para estudo. Ainda que não se espere que o profissional bibliotecário realize esta função, uma possível parceria entre o bibliotecário e o professor poderia ser enriquecedor para a construção do repertório do estudante. A colaboração entre bibliotecário e professor em formações de literacia da informação já foi relatada de forma positiva em estudos, como por exemplo, em *Info lit and the diva: integrating information literacy into the Oberlin Conservatory of Music opera theater department*, as autoras Kathleen Abromeit e Victoria Vaught apresentam o projeto realizado em Oberlin, que tinha o objetivo de dar aos novos alunos consciência da natureza interdisciplinar da área e prepará-los para que tivessem as habilidades e recursos necessários para a investigação de um papel que iriam interpretar (Abromeit & Vaughan, 2004); assim como as autoras Sara J. Beutter Manus e Erin Conor, que descrevem em seus artigos como é a atuação do bibliotecário “integrado” à sala de aula (*embedded librarian*) (Conor, 2016; Manus, 2009, 2018).

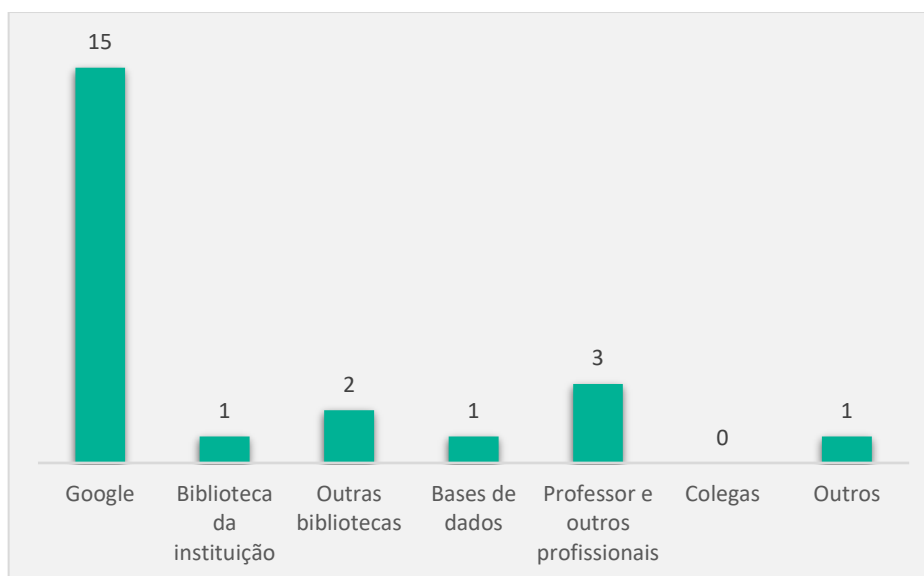
O conceito do “bibliotecário integrado” trata-se de retirar o bibliotecário da biblioteca e deixá-lo presente no local do utilizador, pode ser a sala de aula, o local profissional, ou até mesmo o ambiente virtual frequentado por eles, como as redes sociais, por exemplo (Manus, 2018).

Sobre a vantagem da atuação do bibliotecário integrado, Manus explica:

Quando olhamos para a literacia da informação através do olhar da responsabilidade compartilhada, vemos o valor da biblioteconomia integrada. A responsabilidade compartilhada pelos resultados requer colaboração. O bibliotecário integrado constrói relacionamentos com professores e estudantes, permitindo-lhes desenvolver a compreensão de sua disciplina e de suas necessidades informacionais correspondentes. O bibliotecário integrado compartilha suas especialidades para identificar as fontes de informação mais relevantes e as estratégias de pesquisa para seus parceiros disciplinares. O bibliotecário trabalha com seu professor parceiro para identificar atribuições significativas que aumentam o conhecimento dos alunos sobre a disciplina. Quando o bibliotecário integrado participa na avaliação do trabalho dos alunos, eles compartilham a responsabilidade dos resultados de aprendizagem de uma forma significativa. (Manus, 2018, p. 44, tradução nossa).

A segunda questão pergunta qual a principal fonte de informação que os estudantes recorrem, habitualmente, para encontrar informação científica. Foram oferecidas sete opções: Google, Biblioteca da instituição, Outras bibliotecas, Bases de dados (Scopus, Web of Science, B-on, etc.), Professor ou outro profissional, Colegas e Outra opção (com espaço para uma resposta livre).

Gráfico 9 - Principal fonte de informação para informação científica



Fonte: autora.

A grande maioria dos estudantes respondeu que utiliza o Google como fonte de informação principal para encontrar informação científica.

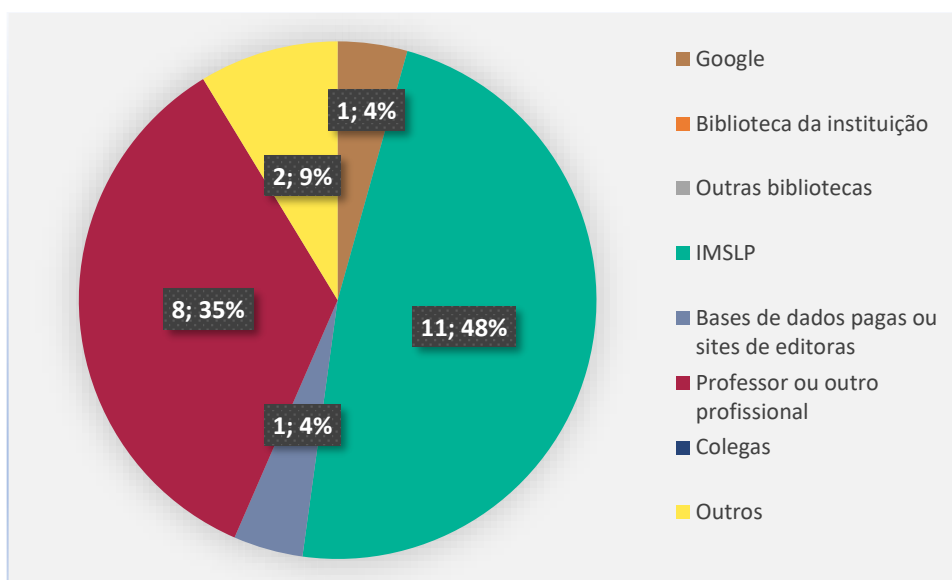
A preferência pelo Google não é exclusividade dos estudantes de Música.

Segundo Dougan (2012), se sistemas de informação como catálogos de biblioteca, base de dados, etc. forem difíceis de se utilizar, a maioria das pessoas acaba por desistir deles antes mesmo de encontrar o que necessita e irão procurar soluções mais simples, como o Google ou a Wikipédia.

Diferente do que acontece com a indicação de obras musicais, os estudantes de música não têm o hábito de procurar o professor para encontrar informação científica. Apenas três alunos indicaram o professor ou outro profissional para buscar informação científica. Apenas quatro estudantes indicaram procurar bibliotecas ou bases de dados. Um estudante selecionou outra opção para responder à pergunta e no campo livre da resposta explicou que quando não utiliza o Google, compra livros.

A terceira pergunta pede para que se indique a principal fonte de informação utilizada para encontrar partituras musicais. Foram indicadas oito opções: Google, Biblioteca da instituição, Outras bibliotecas, IMSLP, Bases de dados pagas ou sites de editoras, Professor ou outro profissional, Colegas e Outra opção (contendo um campo livre para a resposta).

Gráfico 10 - Principal fonte de informação para partituras



Fonte: autora.

A preferência pelo Google não se repete quando se trata de partituras musicais, apenas um estudante indicou que pesquisa partituras na ferramenta de busca. No entanto, as bibliotecas também não são utilizadas pelos estudantes para este fim, como observa-se nas respostas acima. Nenhum aluno respondeu que procura suas partituras em bibliotecas, seja da própria instituição de ensino ou outras.

Dentro das respostas recebidas, é possível verificar que a preferência dos estudantes é pesquisar partituras no IMSLP. Quase metade dos estudantes respondeu o site como fonte de informação para partituras.

Em um estudo publicado em 2012, Kirstin Dougan encontrou como resultado que 65% dos participantes de seu inquérito utilizavam o IMSLP como fonte de partituras musicais online (Dougan, 2012).

No terceiro capítulo deste trabalho foi debatido possíveis problemas que um estudante de Música pode encontrar ao selecionar *websites* como o IMSLP como principal fonte de pesquisa para partituras musicais.

Segundo Dubnjakovic (2009), as partituras encontradas nesses sites não são confiáveis, porque não existe o controle de qualidade encontrado nas bibliotecas ou outras instituições como sociedades e companhias, ainda que a cobertura proporcionada por esses sites seja impressionante.

É possível que os estudantes de Música não reflitam sobre a qualidade do material adquirido através de sites como o IMSLP, devido a facilidade e custo baixo para o acesso (R. E. Scott, 2013).

De acordo com Scott (2013), algumas das partituras em domínio público podem apresentar um baixo contínuo datado ou impreciso ou incluir ornamentos, dinâmicas e fraseados que não foram escritas pelo compositor, mas sim inseridos por algum editor.

Desta forma, pode ser difícil para o estudante tomar decisões interpretativas baseadas em um material cuja autoridade é questionável. É preciso saber identificar quando e como utilizar estas partituras, de modo a não comprometer a performance da obra musical.

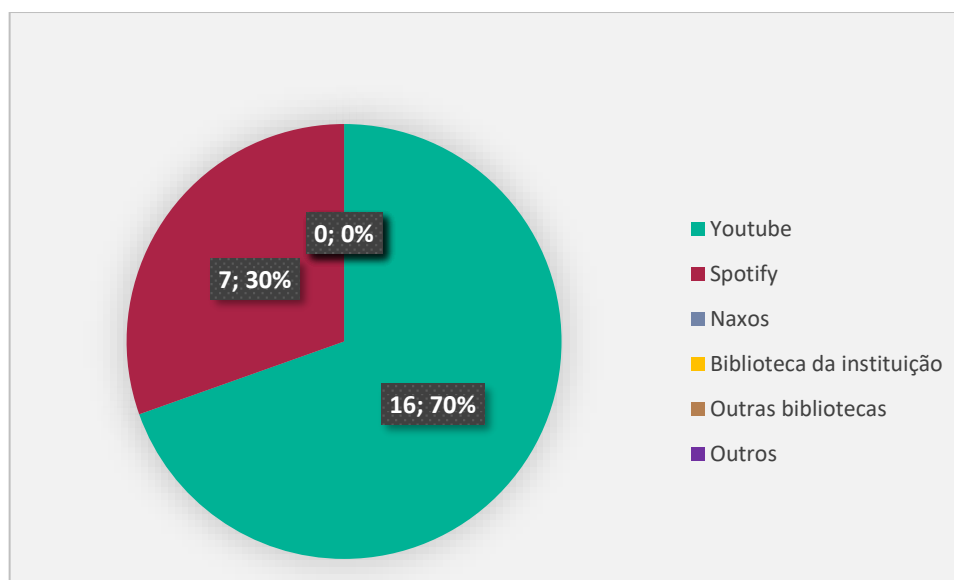
No entanto, a facilidade de acesso e a quantidade de partituras armazenadas por sites como o IMSLP faz com que a biblioteca seja esquecida (R. E. Scott, 2013), como é possível observar pelos resultados aqui encontrados.

Em correspondência a questão sobre a quem recorrem para escolher uma nova obra musical, cerca de 35% dos estudantes procuram o professor para pesquisar partituras. Como exemplificado brevemente por Scott (2013), muitos professores indicam as partituras para estudo de seus alunos.

Apenas um estudante indicou utilizar bases de dados pagas ou sites de editoras para encontrar partituras e dois estudantes escolheram que selecionaram outra opção, sendo que ambos responderam que adquirem partituras em lojas de música.

A pergunta seguinte questiona qual a principal fonte de informação os estudantes utilizam para encontrar gravações. As opções oferecidas foram: Youtube, Spotify, Naxos, Biblioteca da instituição, Outras bibliotecas e Outra opção, sempre com o campo livre para que o respondente possa incluir sua resposta personalizada.

Gráfico 11 - Principal fonte de informação para gravações



Fonte: autora.

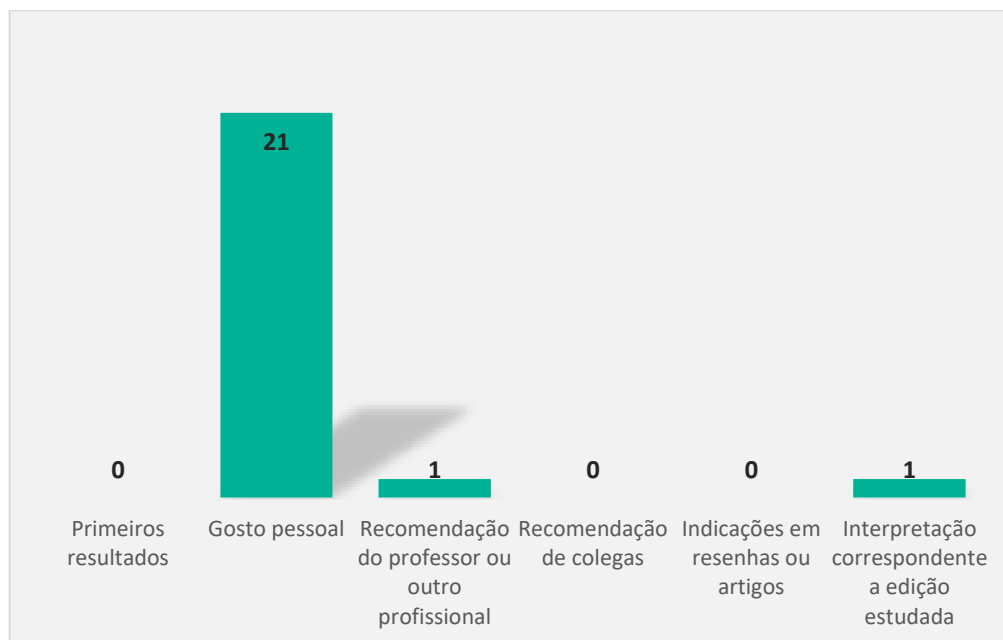
Os estudantes responderam apenas duas opções para esta pergunta: Youtube e Spotify, com 70% e 30% das respostas, respetivamente.

A Naxos Music Library é uma plataforma digital paga, voltada para *streaming* de música de concerto. Pertence ao grupo Naxos Music Group e tem em seu catálogo gravação de gravadoras como BIS, Capriccio, Chandos, Decca, Deutsche Grammophon, Naxos, New York Philharmonic, RCA, Sony, Universal, Warner, etc. (Naxos Music Library, 2021).

Além de gravações, a Naxos Music Library oferece acesso a *libretti* e sinopses de óperas, notas sobre as músicas, instrumentação, informação sobre a editora, biografias de compositores e artistas, um dicionário interativo com exemplos musicais, guia de pronúncia, guias de estudo correspondentes aos currículos do ensino de Música da Austrália, Canadá, Irlanda, Reino Unido, Coreia do Sul e Estados Unidos, treino de percepção musical (formação auditiva), artigos académicos/científicos sobre Musicologia (Naxos Music Library, 2021).

A última pergunta desta primeira parte da terceira seção questiona o principal critério para a seleção de uma gravação pelo estudante. Foram oferecidas 6 opções: Está entre os primeiros resultados, Gosto pessoal pelo intérprete, Recomendação do professor ou outro profissional, Recomendação de colegas, Indicações presentes em resenhas ou artigos, Interpretação correspondente a edição que será estudada.

Gráfico 12 - Principal critério para escolha de uma gravação



Fonte: autora.

Quase que unanimemente, os estudantes responderam que o principal critério para a escolha de uma gravação é o gosto pessoal pelo intérprete. Apenas dois estudantes selecionaram outras opções, sendo que um estudante indicou que escolhe por recomendação do professor ou outro profissional e o outro pela edição que está sendo estudada.

Ainda que a escolha pelo intérprete seja uma opção válida, o estudante poderia analisar mais criticamente seus resultados e considerar que gravação o auxiliaria melhor no estudo da obra musical, em suas escolhas interpretativas e no desenvolvimento da performance.

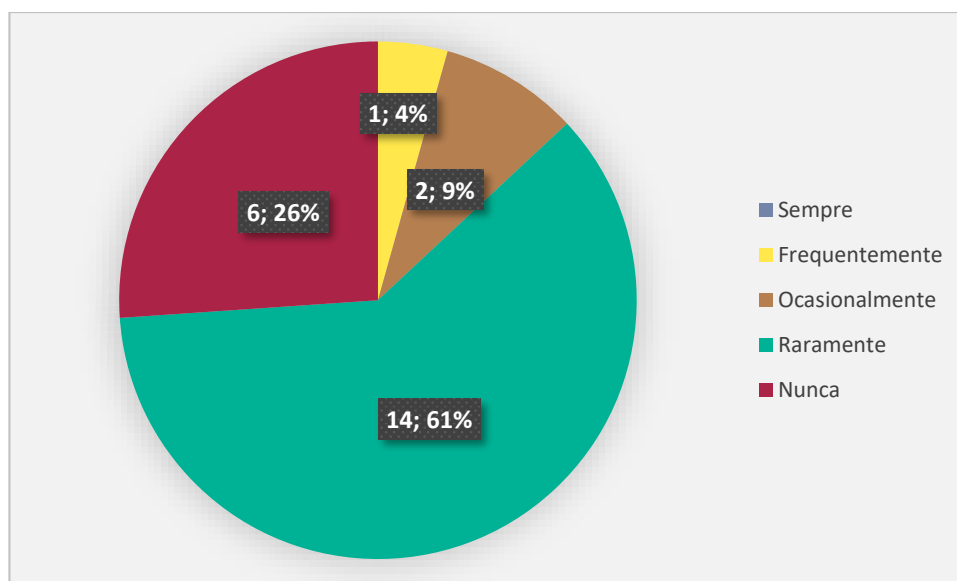
5.3.2 Parte 2: Hábitos para o estudo de uma obra

A segunda parte da seção três do questionário indica uma atividade e pede para que o estudante marque a opção que corresponde ao seu cotidiano de estudo. Estas perguntas buscam compreender com que frequência os estudantes realizam algumas atividades ao preparar uma obra musical.

Portanto, o estudante deve indicar com que frequência ele realiza uma determinada atividade, entre as opções nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre.

A primeira pergunta questiona com que frequência o estudante vai à biblioteca.

Gráfico 13 - Frequência na biblioteca



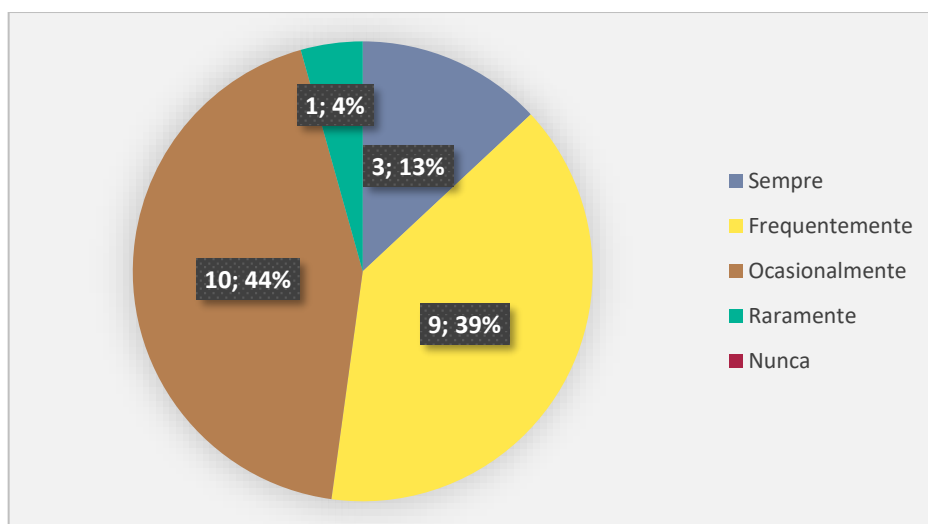
Fonte: autora.

Cerca de 87% dos estudantes participantes respondem que nunca ou raramente frequentam a biblioteca. Apenas um estudante indicou que vai à biblioteca frequentemente, enquanto dois responderam que frequentam ocasionalmente. Nenhum estudante respondeu que sempre vai à biblioteca.

Ao perceber as respostas desta pergunta e comparando com as perguntas anteriores, verifica-se que os estudantes não utilizam a biblioteca, seja para encontrar recursos necessários para seu desenvolvimento como músico, seja como espaço de estudo e investigação.

A segunda questão solicita que os estudantes indiquem a frequência que leem a biografia do compositor da obra a ser estudada.

Gráfico 14 - Hábito de leitura de biografia



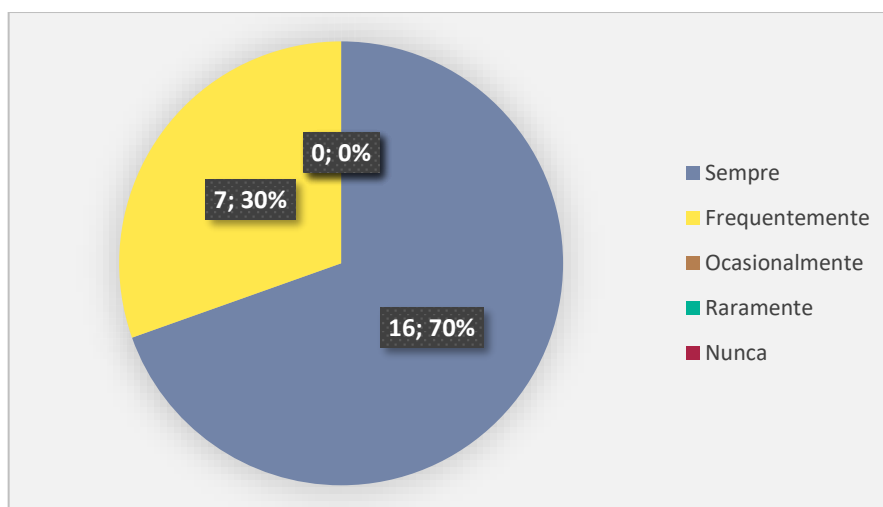
Fonte: autora.

Ao observar as respostas, nota-se que a leitura da biografia do compositor é um hábito entre os estudantes: 12 estudantes indicaram que leem sempre ou frequentemente a biografia do compositor, enquanto dez responderam que leem ocasionalmente. Apenas um estudante respondeu que raramente lê a biografia do compositor, no entanto, todos os estudantes indicaram que realizam a leitura da biografia, ainda que exista uma variação na frequência.

A terceira pergunta questiona com que frequência os estudantes escutam uma ou mais gravações da obra musical.

Como o gráfico abaixo mostra, todos os estudantes escutam pelo menos uma gravação da obra a ser estudada, sendo que a maioria escuta sempre e apenas sete dos 23 estudantes responderam que escutam frequentemente.

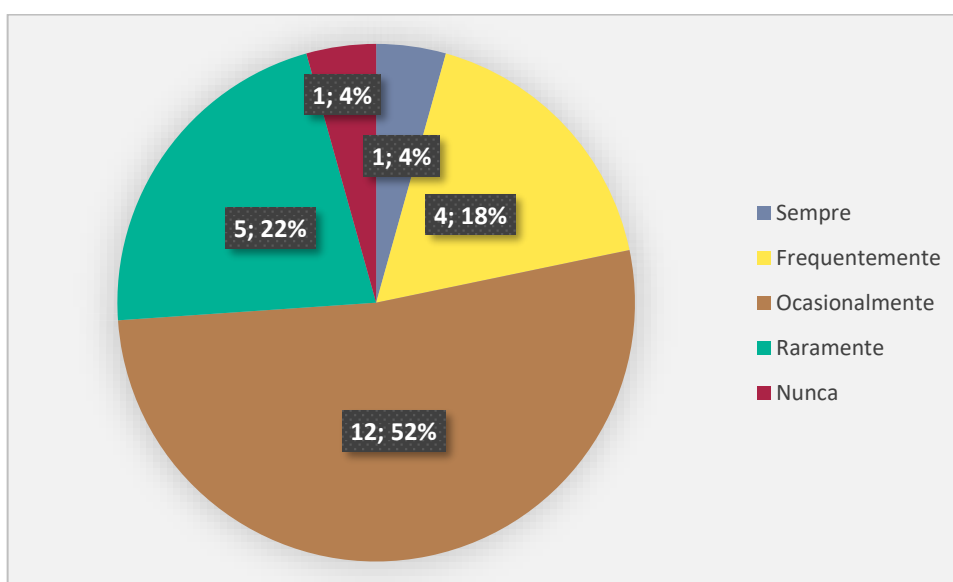
Gráfico 15 - Hábito de ouvir gravações



Fonte: autora.

A última pergunta solicita aos estudantes a indicação da frequência que realizam pesquisas de artigos ou resenhas sobre a obra estudada.

Gráfico 16 - Hábito de leitura de artigos ou resenhas



Fonte: autora.

Na seção anterior, os estudantes responderam que consideram ler livros uma atividade importante, enquanto poucos indicaram a pesquisa de artigos. Na seção atual, é possível observar que estas respostas refletem aqui. Enquanto a maioria dos

estudantes procuram ler a biografia do compositor, frequentemente editada em livros, poucos tem o hábito de ler artigos ou resenhas. Apenas cinco alunos responderam que pesquisam artigos ou resenhas com frequência ou sempre. A maioria indicou que o faz de forma ocasional, totalizando 12 estudantes, enquanto seis responderam que raramente ou nunca realizam a pesquisa.

A biografia do compositor é uma importante fonte de informação para entender o contexto da composição da obra, compreender o ambiente onde foi composta e os demais aspectos sociais e culturais. No entanto, informações mais atualizadas, que surgem de novas investigações, são igualmente importantes para o melhor entendimento da obra e estão presentes nos artigos, enquanto as resenhas podem ser importantes fontes de informação para auxiliar na escolha de gravações, por exemplo.

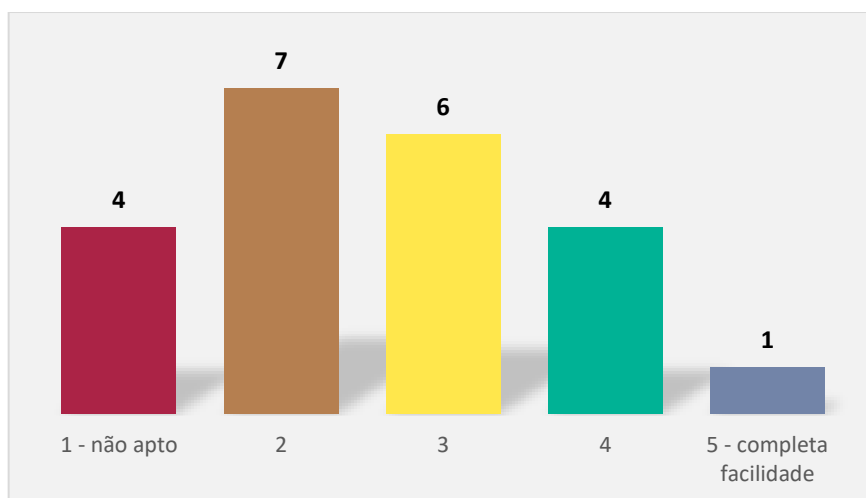
5.4 DOMÍNIO DE HABILIDADES

A quarta seção descreve oito situações comuns da rotina de um estudante do ensino superior e pede para que o estudante classifique em uma escala de 1 (não me sinto apto) a 5 (tenho completa facilidade) seu conhecimento. O objetivo desta seção é compreender a percepção do estudante sobre algumas de suas habilidades correspondentes a literacia da informação.

Os tópicos escolhidos, neste questionário, para a autoavaliação dos estudantes, foram escolhidos considerando o aspecto da literacia da informação em recuperar, utilizar e comunicar informações e que são típicos do ambiente acadêmico. Muitos outros tópicos poderiam ter sido escolhidos, os oito aqui apresentados são apenas alguns exemplos de habilidades relacionadas à literacia da informação.

A primeira pergunta solicita a autoavaliação dos estudantes sobre a competência “encontrar uma obra no catálogo da biblioteca”.

Gráfico 17 - Encontrar uma obra no catálogo da biblioteca



Fonte: autora.

Ao observar os resultados, é possível verificar que a maioria dos estudantes não se sente apta a encontrar uma determinada obra no catálogo da biblioteca. Apenas um estudante indicou ter completa facilidade, enquanto quatro alunos selecionaram o valor 4 na escala e seis perceberam-se como neutros, escolhendo o valor 3. Um total de 11 estudantes escolheram os valores 2 e 1, sendo que sete indicaram o valor 2 e quatro o valor 1. Um estudante optou por não responder a esse tópico.

Este resultado reflete a pouca frequência dos estudantes na biblioteca, como observado na seção anterior. A pesquisa nos catálogos da biblioteca pode ser mais complexa do que pesquisar no Google, no entanto, ao dominar esta habilidade, o utilizador pode encontrar resultados mais relevantes e com mais qualidade para suas necessidades informacionais.

No entanto, o estudante competente em informação não encontrará dificuldades em realizar suas pesquisas seja no catálogo de uma biblioteca, no google ou em outro ambiente de informação.

Portanto, a compreensão do quadro (*frame*) “Pesquisa como exploração estratégica” é essencial para que os estudantes possam se tornar competentes em recuperar as informações desejadas.

Referente ao ato de realizar uma pesquisa, o quadro espera que o competente em informação (ou aquele que esteja em desenvolvimento) seja capaz de

compreender a complexa experiência da pesquisa, em que a pesquisa é afetada e afeta o contexto do pesquisador; possa demonstrar flexibilidade mental e criativa; que compreenda que os resultados adequados podem não ser encontrados nas primeiras tentativas de pesquisa; que saiba recorrer a profissionais competentes como bibliotecários, investigadores e etc.; que reconheça o valor da exploração de pesquisa e outros métodos de recuperação e recolha de informação; que persevere em frente aos desafios da pesquisa; e que reconheça quando já encontrou o suficiente para terminar a tarefa (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 9).

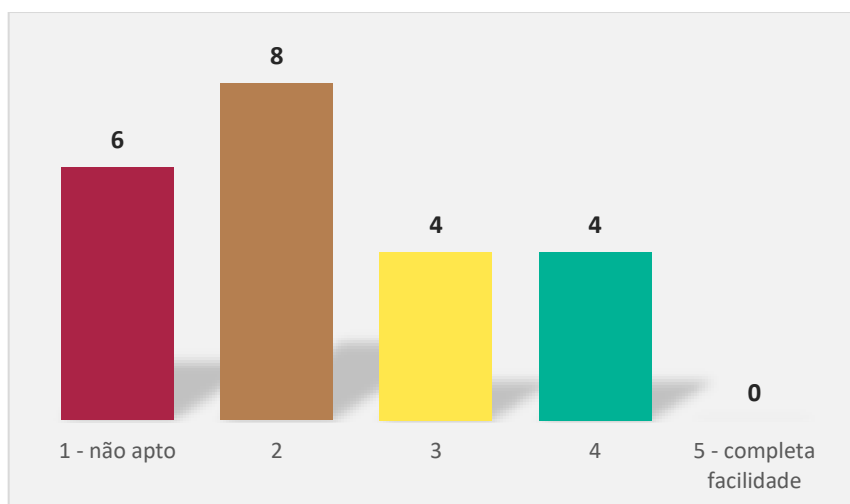
O quadro também sugere algumas práticas de conhecimento em que aprendizes podem compreender melhor o conceito do quadro, entre elas estão: determinar o escopo inicial da tarefa exigida para atender suas necessidades informacionais; combinar a necessidade informacional e as estratégias de pesquisa com as ferramentas de pesquisa apropriadas; desenhar e refinar as necessidades e estratégias de pesquisa sempre que preciso, considerando os resultados da pesquisa; utilizar adequadamente diferentes tipos de linguagem de pesquisa, tais como vocabulário controlado, palavras-chave, linguagem natural (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 9).

Para o estudante de Música, em especial aqueles dedicados a performance, é essencial para uma efetiva pesquisa em catálogos de bibliotecas que se compreenda o conceito de título uniforme, assim como os cabeçalhos de assunto.

Os títulos uniformes são importantes, como já explicado anteriormente, na música de concerto devido a característica genérica dos títulos e também pela grande variação em como estes títulos aparecem nas publicações. Já os cabeçalhos de assunto podem ser grandes aliados para a recuperação de obras para um instrumento específico, de uma determinada forma musical ou de um período em particular, por exemplo.

A segunda pergunta pede para que os estudantes indiquem sua percepção sobre sua habilidade em escolher o formato de um recurso informacional disponível no catálogo da biblioteca.

Gráfico 18 - Escolher formato dos recursos informacionais



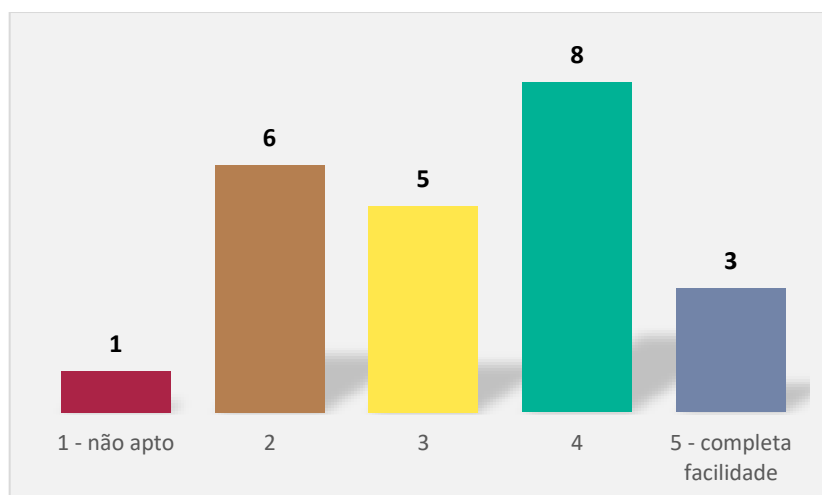
Fonte: autora.

A maioria dos estudantes indicou ter dificuldades ao escolher o formato de um recurso disponível no catálogo da biblioteca: seis estudantes se percebem como não aptos e oito escolheram o valor 2 para descrever sua habilidade. Apenas quatro estudantes indicaram sua habilidade acima da média, sendo que todos selecionaram o valor 4, ou seja, nenhum estudante considera ter uma completa facilidade para selecionar o formato de um recurso. Já o valor 3 foi selecionado por quatro estudantes. Um estudante não respondeu a este tópico.

Uma obra musical pode ser encontrada em diversos formatos, tonalidades e edições. Uma única obra musical pode estar disponível em uma partitura de regência, uma parte de um instrumento, uma redução para piano, pode ser uma transposição para outra tonalidade, pode ser uma edição crítica ou simplificada, etc. O estudante não familiarizado com os tipos de formatos e com o próprio catálogo da biblioteca pode enfrentar dificuldades para identificar qual o formato do recurso que melhor atende suas necessidades informacionais.

A terceira pergunta solicita que os estudantes indiquem o quanto se sentem competentes para encontrar artigos em bases de dados.

Gráfico 19 - Encontrar artigos em uma base de dados



Fonte: autora.

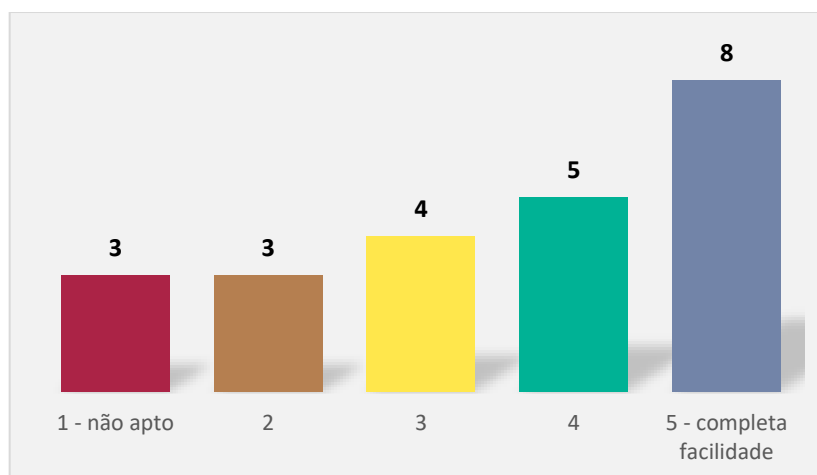
Em relação a pesquisa em bases de dados, os estudantes consideram que possuem uma maior facilidade para encontrar artigos: oito estudantes atribuíram o valor 4 para sua competência, enquanto três afirmaram ter completa facilidade; cinco responderam o valor 3, seis se atribuíram o valor 2 e apenas um estudante afirmou não ser apto.

Os estudantes percebem-se com mais facilidade para realizar pesquisas nas bases de dados do que nos catálogos das bibliotecas. Algumas hipóteses podem ser levantadas para esse fenômeno, como a pouca frequência dos estudantes na biblioteca ou a maior complexidade dos recursos informacionais específicos da área da Música em relação a pesquisa de artigos científicos.

Entretanto, é importante que o competente em informação seja capaz de encontrar respostas para suas necessidades informacionais independentemente do local da pesquisa (catálogo físico, OPAC, bases de dados, etc.), como apontado no *Framework* da ACRL (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

A quarta questão trata da habilidade de avaliar a lista de resultados encontrados de uma pesquisa.

Gráfico 20 - Avaliar a lista de resultados da pesquisa



Fonte: autora.

Na percepção dos estudantes, avaliar a lista de resultados da pesquisa realizada não é um obstáculo. Dentre as respostas recebidas, oito estudantes afirmaram ter completa facilidade em realizar a avaliação, cinco se atribuíram o valor de 4 e quatro indicaram o valor 3. Apenas seis dos respondentes selecionaram valores abaixo de 3, sendo que três estudantes consideram sua habilidade no valor 2 e, também, três no valor 1.

Para avaliar uma lista de resultados de uma pesquisa, o estudante deverá compreender conceitos presentes em, pelo menos, três dos quadros do *Framework* da ACRL: Autoridade é construída e é contextual; Informação tem valor; A pesquisa como exploração estratégica.

O estudante que compreende o conceito do quadro “Autoridade é construída e é contextual” precisa conhecer quais são as autoridades de sua comunidade e qual nível de autoridade é preciso para sua necessidade informacional; precisa observar todas as evidências e analisar a origem, contexto e aptidão para a sua necessidade informacional; precisa utilizar ferramentas de investigação e indicadores de autoridade para determinar a credibilidade das fontes; precisa compreender que mesmo autoridades reconhecidas podem ser questionadas; e precisa reconhecer que autoridades podem ser formais ou informais e incluir fontes de todo o tipo de mídia (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 4).

O quadro Informação tem valor pode auxiliar o estudante a considerar que, ao analisar uma lista de resultados, o valor da informação recuperada vai além do custo

para acedê-la, o estudante precisa compreender que a propriedade intelectual é uma construção social e legal que varia de acordo com a cultura; precisa compreender o propósito e diferenças nos direitos autorais, no acesso aberto e no domínio público; precisa perceber os motivos e de que forma alguns grupos e indivíduos podem ser sub-representados ou sistematicamente marginalizados nos sistemas de informação; e precisa reconhecer problemas e dificuldades no acesso a fontes de informação (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 6).

A avaliação dos resultados é uma parte importante do quadro “A pesquisa como exploração estratégica” e pode auxiliar que o estudante perceba que as fontes podem variar em conteúdo e tamanho, mas também em relevância e em valor; que compreenda que os resultados adequados podem não ser encontrados nas primeiras tentativas de pesquisa; e que compreenda como os sistemas de informação são organizados de forma que possa acessar a informação necessária (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 9).

O livro *Information Literacy in Music: an instructor's companion*, editado por Beth Christensen et al., traz diversos exemplos de formações para desenvolver a literacia da informação em estudantes de Música. No capítulo escrito por Kathleen Abromeit descreve uma proposta de formação que, entre outras habilidades, proporciona que o estudante possa identificar, localizar e avaliar repertório (Abromeit, 2018a).

A formação sugere que os estudantes procurem por obras contemporâneas escritas para o seu instrumento (no caso da formação realizada pela autora, o instrumento era a viola) no catálogo da biblioteca, outras bases de dados e em jornais (Abromeit, 2018a).

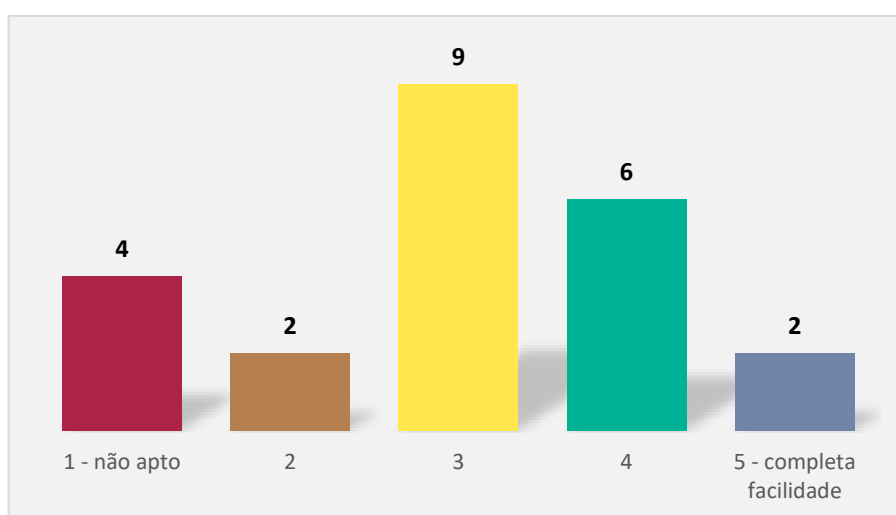
A escolha por peças contemporâneas permite que os estudantes avaliem obras novas que muitas vezes são desconhecidas ou menosprezadas.

Durante a formação os estudantes são incentivados a debater estratégias de pesquisa e ideias e devem avaliar a obra, considerando aspetos como métrica, tempo, tonalidade, complexidades rítmicas, articulações, tessitura, dinâmica e nível de dificuldade técnica (Abromeit, 2018a). Por fim, os estudantes são convidados a produzirem um documento contendo as peças escolhidas, as informações identificadas e avaliarem este documento entre os pares (Abromeit, 2018a).

Esta formação é um exemplo de como o estudante de instrumento pode desenvolver habilidades de como construir um novo repertório e debater e comunicar o processo. A formação oferece a oportunidade ao estudante de ser mais autónomo no desenvolvimento de seu repertório, ainda que tenha o apoio do professor e do bibliotecário e também permite que o estudante avalie obras musicais que não fazem parte do repertório mais conhecido.

A quinta pergunta solicita a autoavaliação dos estudantes para a habilidade de identificar fontes primárias e secundárias.

Gráfico 21 - Identificar fontes primárias e secundárias



Fonte: autora.

A maioria dos estudantes percebe-se como mediano para identificar fontes primárias e secundárias, visto que nove estudantes responderam o valor 3 da escala. Outros resultados encontrados foram: dois estudantes responderam que consideram ter uma completa facilidade para identificar fontes primárias e secundárias; seis escolheram o valor 4 para representar sua habilidade; dois responderam o valor 2; e quatro estudantes não se sentem aptos.

Na Música, é importante analisar criticamente as fontes informacionais e compreender que o conceito de fonte primária, secundária ou terciária irá depender da pergunta e do objetivo da investigação (Maple et al., 1996).

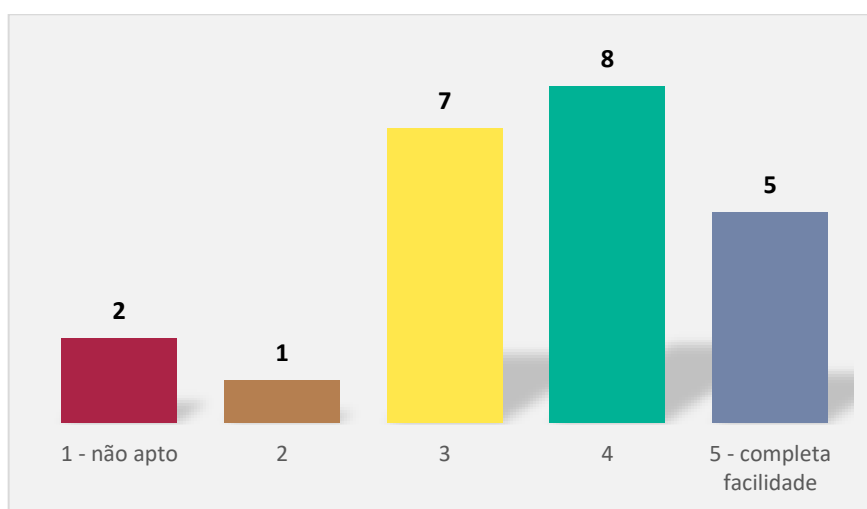
Estudantes de Música podem encontrar dificuldades em compreender como trabalhar com fontes em seus trabalhos, assim como compreender que tipos diferentes de fontes podem ser utilizadas de diferentes maneiras (Conor, 2017).

Segundo Myers e Ishimura,

Os estudantes de Música precisam compreender o ciclo da informação musical entre fontes primárias e secundárias; a transição primária da notação para som à impressão; o fluxo da música de um músico para o público a partir da ideia composicional do compositor através da performance, até a formação de fontes de informação secundárias como resenhas, análises e publicações acadêmicas sobre a obra. (Myers & Ishimura, 2016, p. 216, tradução nossa).

A sexta pergunta pede para que os estudantes indiquem sua competência em escolher uma edição de uma obra musical.

Gráfico 22 - Escolher uma edição de uma obra musical



Fonte: autora.

A maioria dos estudantes respondeu ter facilidade para escolher uma edição de uma obra musical, sendo que cinco consideram ter completa facilidade e oito indicaram o valor 4. Apenas dois estudantes não se consideram aptos, um indicou o valor 2 e sete estudantes responderam o valor 3.

O estudante de Música precisa compreender que existem diversos tipos de edições de partituras e que cada edição tem seu propósito (Snyder et al., 2018).

O quadro “Autoridade é construída e é contextual” do *Framework* da ACRL explora conceitos que podem auxiliar o estudante na seleção e avaliação de edições de obras musicais, sejam elas suas representações impressas, manuscritas ou gravações sonoras.

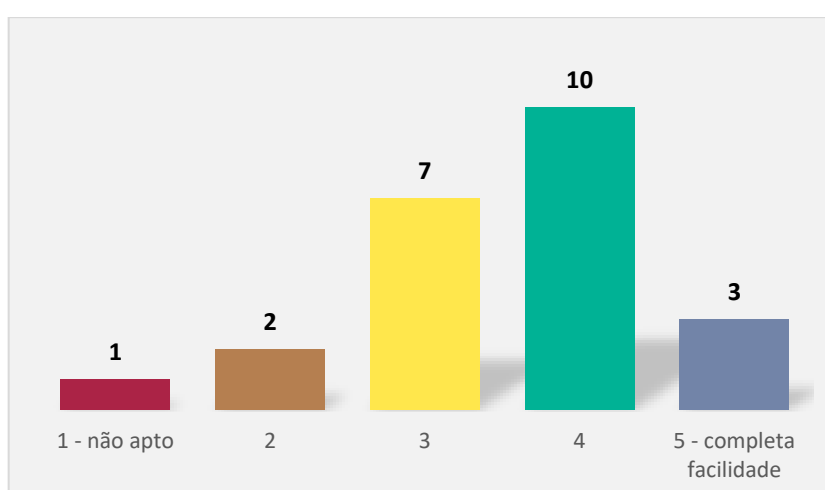
O estudante precisa compreender que existem diversos tipos de autoridades, que a sua necessidade informacional irá indicar qual o nível de autoridade é preciso e que é importante estar aberto para encontrar diferentes perspectivas (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

A compreensão do quadro “A criação de informação como processo” também pode ajudar o estudante na avaliação de edições musicais.

O quadro aborda o conceito iterativo da informação: investigar, criar, revisar e disseminar e afirma que este processo varia, assim como o resultado é afetado por essas diferenças (Association of Colleges & Research Libraries, 2016). Portanto, o processo de pesquisa, seleção, avaliação e estudo de uma partitura musical irá refletir na performance.

A sétima questão trata da compreensão da leitura de um artigo científico.

Gráfico 23 - Ler um artigo científico



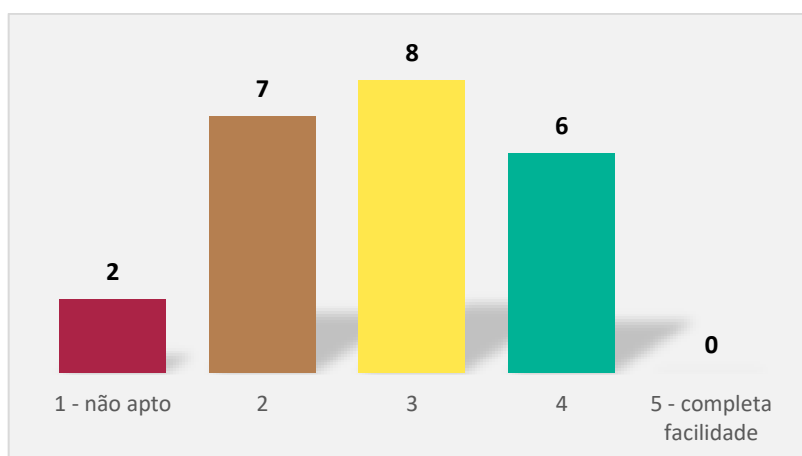
Fonte: autora.

Poucos estudantes consideram ter dificuldade na leitura de um artigo científico, apenas um estudante se considerou não apto e dois atribuíram-se o valor 2. A maioria atribuiu-se o valor de 4, enquanto três estudantes responderam ter completa facilidade e sete indicaram o valor 3 para sua habilidade.

A leitura acadêmica e científica pode ser percebida como uma leitura complexa por aqueles com pouca familiaridade com a investigação e metodologia científica. É importante que o estudante compreenda que da leitura dos textos resultam outros produtos informacionais e que, mesmo que não pareça uma escolha óbvia, a leitura de artigos e outros textos acadêmicos e científicos integram a performance musical, proporcionando um melhor entendimento do contexto da obra.

A última questão solicita que o estudante indique sua percepção sobre sua competência em escrever um artigo sobre uma determinada obra musical.

Gráfico 24 - Escrever um artigo sobre uma obra musical



Fonte: autora.

Os resultados encontrados para esta última questão foram: dois estudantes não se consideram aptos a escrever um artigo sobre uma obra musical, enquanto sete responderam o valor 2 para descrever sua competência; oito estudantes atribuíram o valor 3 e seis o valor 4; nenhum estudante afirmou ter completa facilidade.

As respostas recebidas para esta pergunta refletem a pouca familiaridade dos estudantes de música com os caminhos mais tradicionais da comunicação científica.

Como Scott (2017) aponta, a Música é tradicionalmente uma disciplina auditiva e não textual, como em outras áreas do conhecimento. Portanto, para os estudantes

de Música, escrever artigos pode não ser o principal meio de comunicar os resultados do preparo de uma obra musical.

A compreensão do quadro “A Academia em diálogo” permite que os estudantes se percecionem como integrantes do constante diálogo da sua área de investigação e não apenas meros espectadores, participando ativamente da discussão, ainda que de forma mais superficial no início da sua vida acadêmica.

Para participar do diálogo em sua área de atuação, é importante que o estudante se familiarize com as fontes de evidência, com os métodos e modos de discursos (Association of Colleges & Research Libraries, 2016).

O quadro “A Academia em diálogo” propõe algumas práticas do conhecimento que guiam aprendizes a desenvolverem suas habilidades de literacia da informação relacionadas ao quadro. Essas práticas indicam que o aprendiz procura: citar os trabalhos de outros que colaboraram para o seu próprio produto informacional; contribuir para o diálogo acadêmico no nível apropriado, como comunidades locais online, discussões guiadas, revistas acadêmicas para licenciandos, apresentações ou posters em conferências; identificar barreiras para ingressar no diálogo acadêmico através de locais variados; avaliar criticamente contribuições feitas por outros em ambientes de informação participativos; identificar a contribuição de certos artigos, livros e outros trabalhos acadêmicos para construir o conhecimento disciplinar; resumir as mudanças, ocorridas ao longo do tempo, na perspectiva acadêmica de um tópico específico da disciplina; reconhecer que um determinado trabalho acadêmico pode não representar a única ou a maioria das perspectivas do assunto (Association of Colleges & Research Libraries, 2016, p. 20–21).

5.5 FORMAÇÃO

A quinta seção do questionário trata de formações relacionadas a literacia da informação. O intuito desta seção é verificar se os estudantes de Música receberam ou não determinadas formações, portanto, não foi questionado quem as ministrou.

Para a seção, foram elaboradas dez perguntas dicotômicas cuja respostas são sim ou não.

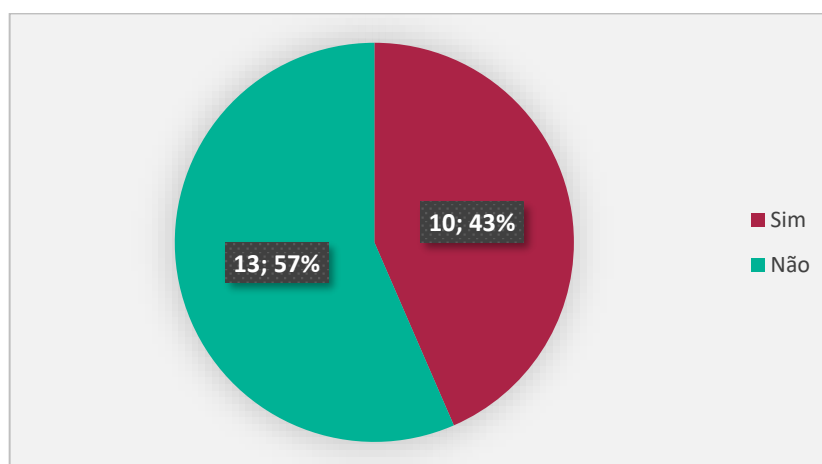
Como forma de ilustrar algumas formações mencionadas no questionário, são descritas algumas sugestões de formação para as habilidades da literacia da

informação específicas da área da Música. Os exemplos descritos nesta seção foram retirados do livro *Information Literacy in Music: an instructor's companion*, editado por Beth Christensen, Erin Conor e Marian Ritter (2018), que traz diversas formações para desenvolver a literacia da informação em disciplinas da Música, tais como Performance, Musicologia, Etnomusicologia, Musicoterapia, Educação Musical, etc.

Estas formações estão descritas da forma como foram executadas por seus autores, no entanto, muitas delas são facilmente adaptadas para que possam ser aplicadas em tipos diferentes de disciplinas da Música.

A primeira pergunta questiona se o estudante, ao longo de seu curso, recebeu formação sobre onde pesquisar para encontrar gravações e partituras musicais.

Gráfico 25 - Formação sobre onde encontrar gravações e partituras



Fonte: autora.

A maioria dos estudantes não recebeu formação de onde procurar gravações e partituras, 57% dos respondentes não receberam a formação. É possível que esta falta de formação possa estar relacionada com a preferência dos estudantes em buscar partituras pelo IMSLP e gravações no Youtube e Spotify. Se eles não conhecem outras alternativas de pesquisa, irão recorrer àquelas que estão amplamente disponíveis.

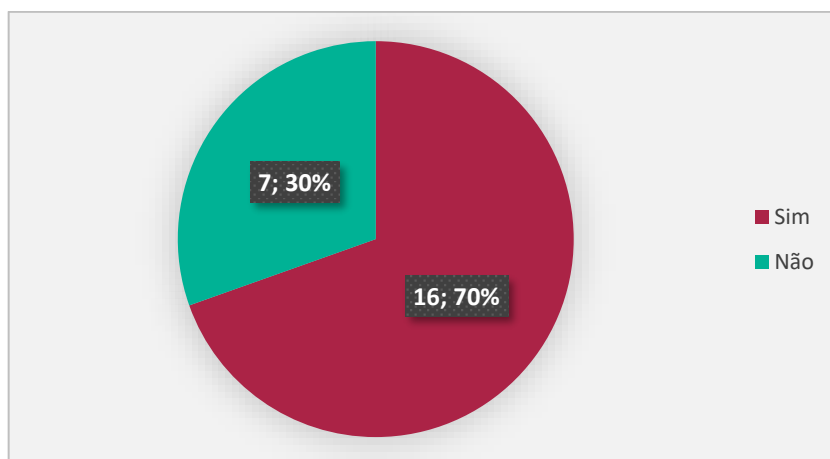
A primeira parte da formação desenvolvida por Kathleen Abromeit (2018a) para os alunos de viola do *Oberlin Conservatory*, solicita aos estudantes que pesquisem na base de dados da biblioteca e outros sites específicos para o repertório desejado e foi dado instruções de como os estudantes deveriam realizar a pesquisa.

No exemplo proposto, a autora solicita que os estudantes pesquisem por “Viola music – 20th century” e “Viola and piano music – 20th Century” no catálogo da biblioteca, e que também pesquisem nos sites *Viola.com*, *New Music USA Online Library*, *Dramonline.org*, *Music Index* e nos jornais utilizando limitadores de pesquisa para especificar o resultado para retornar apenas música contemporânea escrita para viola (Abromeit, 2018a).

É importante que os bibliotecários instruam os estudantes sobre locais de confiança para a pesquisa de repertório, considerando o instrumento do aluno, o período musical e a forma musical desejados, entre outras características. Os estudantes podem não conhecer os canais de informação disponíveis ou não saber como pesquisar neles e podem recorrer ao familiar e acessível IMSLP.

A segunda questão trata se os estudantes receberam formação de onde pesquisar livros, trabalhos acadêmicos e artigos científicos, ao longo do curso.

Gráfico 26 - Formação sobre onde pesquisar livros, trabalhos acadêmicos e artigos científicos



Fonte: autora.

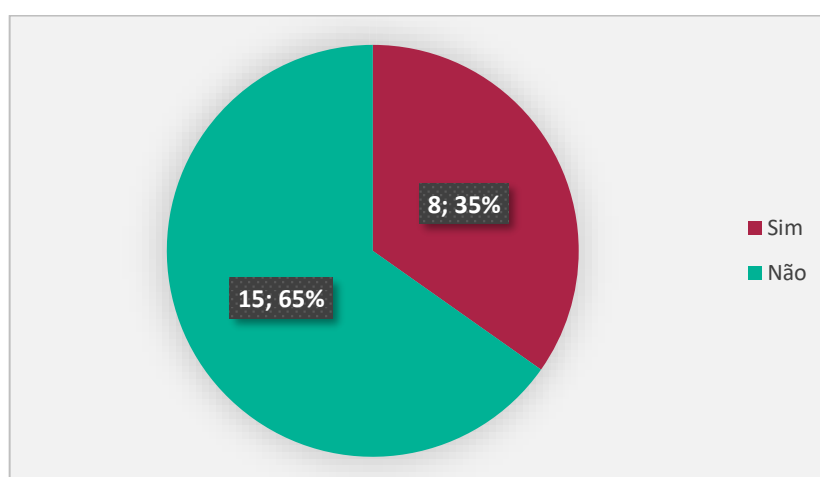
Diferente do que aconteceu sobre os recursos informacionais específicos da Música, a maioria dos estudantes recebeu formação sobre onde pesquisar para encontrar livros, trabalhos acadêmicos e artigos científicos: 70% dos respondentes receberam formação.

É importante que os estudantes do ensino superior saibam encontrar estes recursos informacionais e que recebam essa formação logo no início de seu percurso acadêmico. No entanto, as instituições de ensino superior deveriam considerar o

contexto de cada área para a elaboração de formações em literacia da informação. Ainda que para um estudante de Música seja muito importante ser capaz de encontrar livros e artigos, é vital para o estudante de Música, especialmente para aqueles dedicados a performance, saber onde encontrar partituras confiáveis e de qualidade.

A terceira pergunta solicita que os estudantes indiquem se receberam formação, ao longo do curso, de como realizar pesquisas na biblioteca e/ou em bases de dados eletrónicas.

Gráfico 27 - Formação sobre como realizar pesquisas nas bibliotecas e bases de dados eletrónicas



Fonte: autora.

Apenas 35% dos estudantes responderam ter recebido formação sobre como realizar pesquisas nas bibliotecas e em bases de dados eletrónicas.

Na seção anterior, foi questionado o quanto os estudantes se sentiam capazes de encontrar uma obra no catálogo da biblioteca e de encontrar um artigo em uma base de dados. A maioria dos respondentes indicou ter dificuldades de encontrar uma obra no catálogo da biblioteca, ainda que os estudantes tenham afirmado ter mais facilidade em encontrar artigos nas bases de dados. A participação em formações sobre a utilização da biblioteca poderia diminuir estas dificuldades e permitir aos estudantes um maior conforto ao utilizar o catálogo da biblioteca e poderia estimular uma maior frequência destes estudantes na biblioteca.

No capítulo *Oboe and string seminars*, a autora Andrea Beckendorf (2018) descreve os seminários realizados com as turmas de oboé e de cordas na Universidade de Luther.

O objetivo dos seminários era que os estudantes pudessem procurar e encontrar material para estudo ou para performance de forma autónoma e os resultados esperados eram que os estudantes fossem capazes de: escolher ferramentas de pesquisa relativas à performance; utilizar o catálogo da biblioteca para encontrar partituras e gravações musicais; utilizar estratégias básicas de pesquisa; avaliar as partituras musicais considerando o propósito e a autoridade; praticar o vocabulário da Música e da investigação musical; reconhecer identificadores comuns das obras musicais (Beckendorf, 2018).

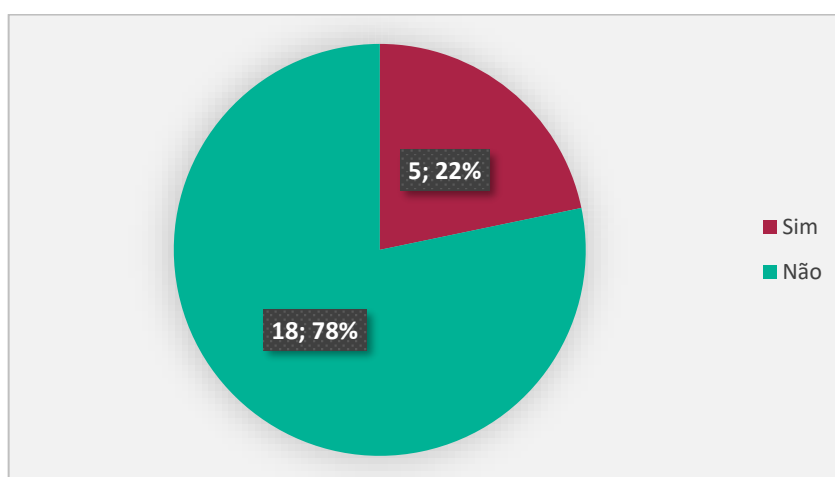
Descrição da formação: A sessão é dividida em dois momentos. O primeiro momento é guiado pelo bibliotecário que faz questionamentos que podem ser considerados como perguntas de pesquisa como por exemplo “Como eu encontro informações sobre essa obra musical?”. Este momento é dividido em três partes: uma introdução, guiada pelos estudantes, sobre pesquisa e recursos de 20 minutos de duração; atividades lúdicas que pedem aos estudantes para aplicar habilidades de investigação e estratégias com 15 minutos de duração; e um debate de 10 minutos para refletir sobre as atividades. A autora sugere utilizar exemplos para que os estudantes possam fazer associações concretas com os tipos de partituras e que também se utilize de fontes referenciais da Música como Naxos Music Library, Grove Music Online, etc., para ajudar a construir o contexto da obra (Beckendorf, 2018, p. 11).

O segundo momento da sessão, os estudantes são divididos em pequenos grupos e precisam escolher uma obra padrão do repertório de seu instrumento, como um concerto ou sonata. É solicitado que o grupo escreva o nome da obra, mas que não comente até a parte final da atividade. O grupo precisa encontrar a maior parte de informações que puder sobre a obra em 15 minutos e, se necessário, podem recorrer ao bibliotecário ou professor. A parte final é composta por um debate onde os estudantes comentam sobre a peça escolhida, sobre as informações que conseguiram descobrir e as fontes consultadas. Os estudantes são encorajados a fazer perguntas e recomendações sobre os recursos pesquisados e as estratégias utilizadas (Beckendorf, 2018, p. 11).

Esta formação pode ajudar ao estudante que se familiarize com o catálogo da biblioteca de sua instituição bem como ficar confortável em realizar pesquisas em outros ambientes de informação. Uma tradução do enunciado da formação proposta por Beckendorf pode ser encontrada nos anexos, no final deste trabalho.

A quarta pergunta questiona se os estudantes receberam formação, ao longo do curso, em como avaliar uma lista de resultados de pesquisa.

Gráfico 28 - Formação sobre como avaliar uma lista de resultados de pesquisa



Fonte: autora.

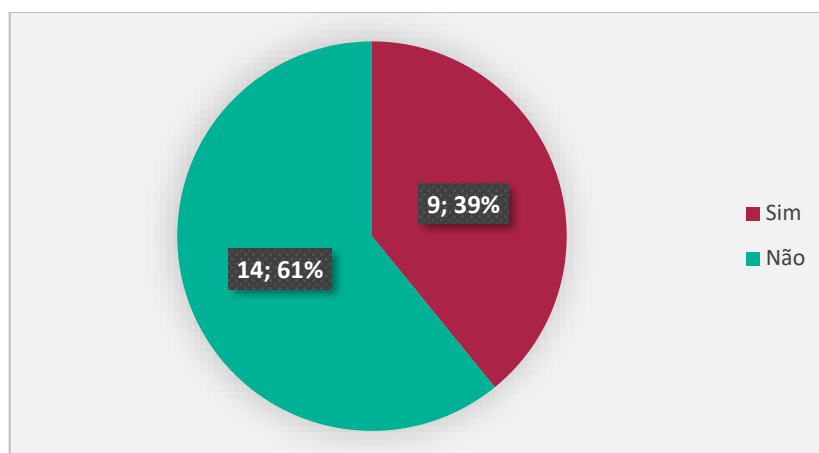
A maioria dos estudantes (78%) respondeu não ter recebido formação sobre como avaliar uma lista de resultados de pesquisa.

Tão importante quanto saber onde e como pesquisar é saber o que é relevante dentre os resultados obtidos.

Segundo Scott (2017), é essencial que músicos compreendam que a qualidade e a autoridade das fontes musicais sejam avaliadas e, que a disponibilidade não significa que a fonte é recomendada. Portanto, é preciso saber identificar os formatos desejados, a autoridade das fontes recuperadas, como devem ser utilizados, etc.

A quinta questão solicita que o estudante indique se recebeu, ao longo do curso, formação de como diferenciar edições de partituras musicais.

Gráfico 29 - Formação de como diferenciar edições musicais



Fonte: autora.

A maioria dos estudantes respondeu não ter tido formação sobre como diferenciar edições musicais, sendo que 39% afirmaram ter tido enquanto 61% responderam que não tiveram.

É imprescindível que o músico saiba escolher qual a edição adequada para a sua performance. Uma edição de uma partitura pode diferenciar em estilo (variando dinâmicas, ornamentos, etc. de acordo com o editor), podem apresentar diferenças composicionais, cujas mudanças foram realizadas pelo próprio compositor ao longo do tempo, podem trazer correções e outras indicações realizadas em edições críticas e também, podem conter erros ou estarem desatualizadas.

Um exemplo de formação para avaliar edições de partituras é dado no capítulo *Evaluating editions of printed music* das autoras Sara Haefeli e Kristina Shanton (2018).

Segundo as autoras, os estudantes apresentam dificuldades para avaliar diferentes edições de partituras, sejam elas encontradas online ou impressas, e escolhem as edições para performance ou para investigação sem considerar a qualidade ou o propósito (Haefeli & Shanton, 2018).

É esperado que, através da formação, os estudantes sejam capazes de: distinguir entre edições para performance e edições críticas; avaliar a qualidade de uma determinada edição; compreender o objetivo de diferentes tipos de edições, assim como o papel do editor; utilizar o vocabulário associado com os diferentes tipos de edições, de fontes musicais e de impressões; reconhecer e praticar o complexo

estilo de citação presente nas edições críticas e coletadas¹⁵; localizar a coleção musical da biblioteca e empregá-la em futuras investigações e performances (Haefeli & Shanton, 2018, p. 104).

Descrição da formação: Os estudantes são divididos em grupos de quatro ou cinco integrantes. São entregues aos estudantes o número de cota de três edições diferentes de uma mesma obra musical: uma edição do final do século XIX ou do começo do século XX, uma edição mais recente possível para performance, e uma edição crítica da obra. Os estudantes observam as edições e devem responder uma série de perguntas sobre elas, que podem ser encontradas nos anexos deste trabalho (Haefeli & Shanton, 2018, p. 105).

Os estudantes devem ser familiarizados com artigos que abordam as questões da edição musical referente ao período da Música Antiga¹⁶, como *Editing Early Music: the dilemma of translation*, de Margaret Bent; e *Musical work, musical text, and musical editions: a brief overview*, de Ronald Broude¹⁷ (Haefeli & Shanton, 2018, p. 105).

A atividade é apresentada através de exemplos de coleções de obras (obras completas, antologias, etc.), de vocabulário comum à imprensa musical (fac-simile, manuscritos, autógrafos, etc.) e de tipos de edições (performance, crítica, *urtext*, etc.). Ao ser apresentados às edições, os estudantes podem observar as características e informações presentes na edição da obra como também podem explorar as diferenças tocando ou solfejando (Haefeli & Shanton, 2018, p. 105).

Esta formação irá permitir que os estudantes saibam escolher a melhor edição para sua necessidade e que considerem tanto a qualidade quanto o objetivo de uma edição musical.

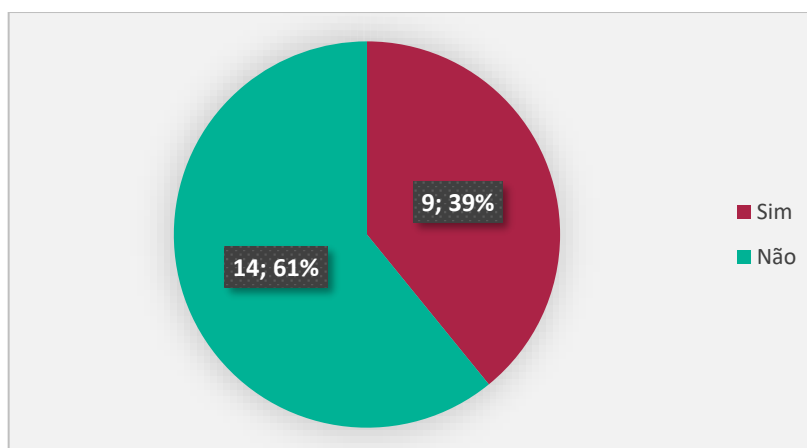
A sexta pergunta aborda se os estudantes, ao longo de seu curso, receberam formação sobre como escolher uma gravação de uma determinada obra musical.

¹⁵ Edições coletadas são coleções, cuja autoridade é reconhecida pela comunidade, de obras completas de um compositor específico e apresentadas na versão original ou na primeira versão conhecida do manuscrito, de forma a mostrar a intenção original do compositor (*Library Guides*, 2021).

¹⁶ Período da História da Música que frequentemente engloba o período Medieval, Renascença e Barroco.

¹⁷ Outra obra que pode ajudar na compreensão das edições antigas musicais, especialmente para a investigação da música de concerto brasileira, é a tese de doutoramento do professor Carlos Alberto Figueiredo “Editar José Maurício Nunes Garcia”, publicada em 2000.

Gráfico 30 - Formação sobre como escolher uma gravação de uma obra musical



Fonte: autora.

Essa pergunta obteve o mesmo resultado da pergunta anterior: 61% dos estudantes não receberam formação de como escolher uma gravação de uma determinada obra musical enquanto 39% afirmaram ter recebido.

Como observado em questões anteriores, escutar gravações faz parte da rotina destes estudantes de Música. Estabelecer critérios para a escolha de uma gravação, considerando a edição da obra, as opções estilísticas do *performer*, entre outras considerações, pode enriquecer a construção de uma performance musical.

Escolher uma gravação considerando os aspetos práticos da performance é um critério importante que os estudantes devem observar durante a seleção. No capítulo *Using varied score editions, sound recording renditions, and other sources to inform performance-related decisions* de Misti Shaw e Emily Vickers (2018) é descrito uma formação, voltada para estudantes de canto, que procura conscientizá-los da importância da escolha das partituras musicais e das gravações para o preparo de uma performance.

Após esta formação, espera-se que o estudante seja capaz de: interpretar a informação dos volumes de comentários críticos presentes nas edições coletadas de forma a compreender o valor das edições críticas; praticar a utilização de comentários críticos para tomar decisões relacionadas à performance; reconhecer as maneiras que as edições se diferem uma das outras para que possa selecionar a mais adequada; utilizar práticas de performance e pesquisa de repertório para resolver possíveis discrepâncias entre edições e gravações (Shaw & Vickers, 2018, p. 13).

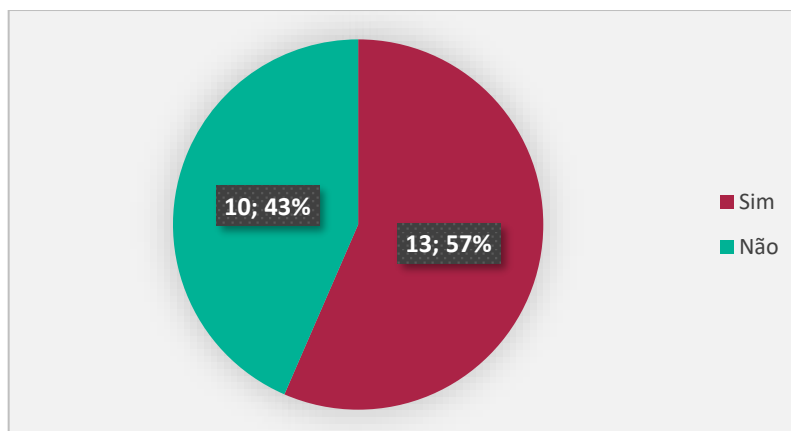
Descrição da formação: a formação é dividida em duas partes que podem ser realizadas independentemente. Na primeira parte, os estudantes precisam preparar uma performance da ópera *La Traviata*, de Giuseppe Verdi. Para isso, eles precisam consultar a obra coletada do compositor e os comentários críticos que a acompanham e outras edições disponíveis para analisar as diferenças encontradas nas edições da obra (Shaw & Vickers, 2018, p. 14).

Na parte 2, os estudantes irão interpretar a ária *Casta Diva* da ópera *Norma* de Vincenzo Bellini e precisam informar ao regente qual edição será utilizada. São disponibilizadas três edições que são de tonalidades diferentes. Os estudantes precisam analisar o porquê as edições diferem em tonalidade e decidir qual edição irão utilizar e o motivo da escolha. Em seguida, os estudantes escutam gravações da ária com diferentes intérpretes e precisam indicar qual edição foi utilizada por cada cantora. Com a ajuda de literatura adequada, os estudantes refletem sobre as escolhas das cantoras e explicam suas próprias escolhas (Shaw & Vickers, 2018, p. 14). As questões desenvolvidas para esta formação podem ser encontradas nos anexos deste trabalho.

Esta formação aborda também os critérios para a escolha de uma edição musical e não apenas gravações. No entanto, escolher gravações considerando as diferenças de edições, bem como os comentários críticos, as escolhas dos intérpretes e outros aspectos de prática de performance enriquece a tomada de decisão dos músicos na construção de sua própria performance.

A sétima pergunta considera habilidades mais genéricas do ensino superior e questiona se os estudantes receberam formação em como escrever um artigo científico, ao longo do curso.

Gráfico 31 - Formação de como escrever artigos científicos

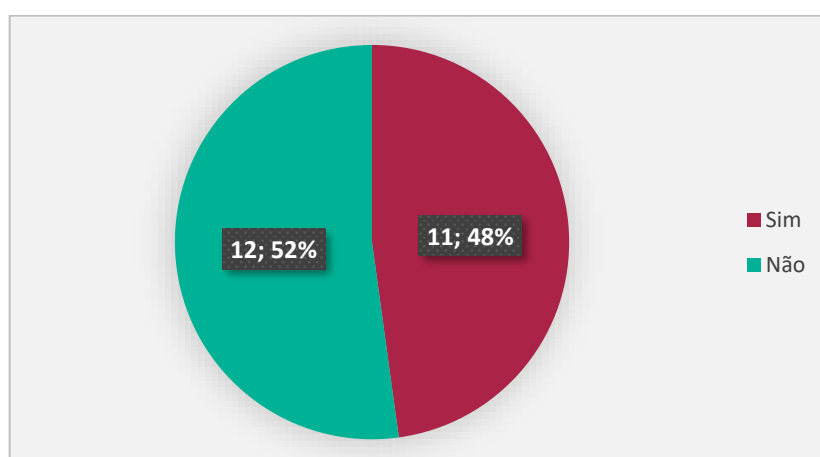


Fonte: autora.

Quando se trata de formações não específicas da área da Música, os estudantes recebem mais formações: 57% dos estudantes responderam ter tido formação sobre como escrever um artigo científico.

A oitava questão aborda se os estudantes receberam formação sobre como escrever conteúdo para uma performance informada, isto é, conteúdo sobre o contexto da obra musical para compor folhas de sala (programas de concerto), recital-palestras, resenhas, etc.

Gráfico 32 - Formação de como elaborar conteúdo para uma performance informada



Fonte: autora.

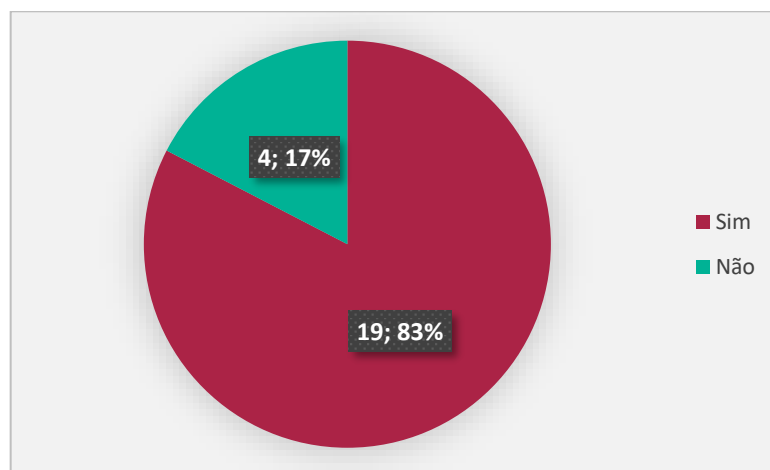
O resultado encontrado para esta pergunta foi mais equilibrado, cerca de metade dos estudantes (48%) recebeu formação em como elaborar conteúdo para uma performance informada.

Elaborar textos para compor as folhas de sala ou produzir um recital-palestra são alguns exemplos de como um músico pode compartilhar os resultados do desenvolvimento de uma obra musical e desta forma, diminuir a efemeridade intrínseca da performance.

A formação de autoria de Misti Shaw e Emily Vickers (2018), descrita na questão sobre escolha de gravações, traz perguntas e instruções significativas que podem ajudar na elaboração de conteúdo para folhas de sala. As perguntas elaboradas pelas autoras podem ser consultadas nos anexos.

A nona questiona se o estudante, ao longo do curso, recebeu formação de como citar e referenciar um recurso informacional consultado.

Gráfico 33 - Formação sobre citação e referências



Fonte: autora.

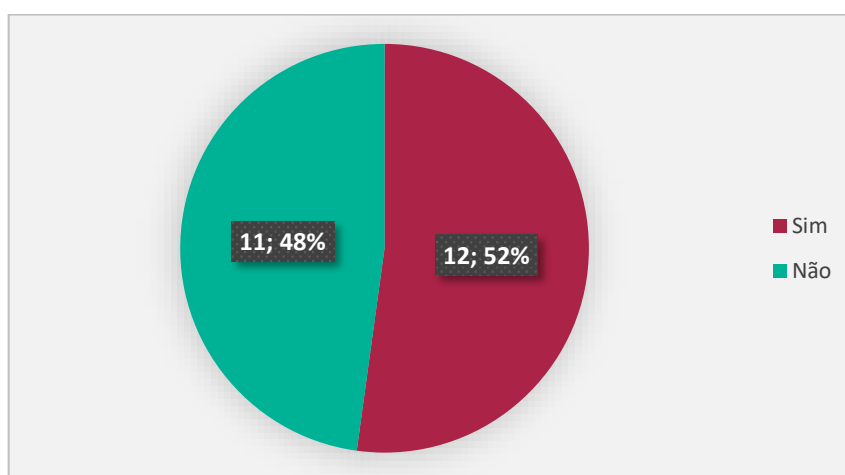
Assim como as demais perguntas que abordavam temas não específicos da área da Música, o resultado encontrado para esta questão foi que 83% dos estudantes receberam formação de como citar e referenciar enquanto apenas 17% não receberam.

É importante destacar que além das fontes tradicionais, o estudante de música utiliza fontes musicais como partituras (impressas ou manuscritas), gravações, etc. e

essas fontes podem ter direitos autorais mais complexos, como o direito conexo, que protegem os intérpretes. Essas características próprias da área da Música precisam ser contempladas nas formações.

A décima pergunta aborda se os estudantes receberam, ao longo do curso, formação de como comunicar os resultados obtidos durante o preparo de uma obra ou de uma performance.

Gráfico 34 - Formação sobre como comunicar o preparo de uma obra ou performance



Fonte: autora.

Assim como a pergunta sobre conteúdo para uma performance informada, o resultado encontrado foi equilibrado. Um pouco mais da metade dos estudantes (52%) informou ter recebido formação sobre como comunicar os resultados do preparo de uma obra ou performance.

As folhas de sala (programas de concerto) podem ser uma fonte informal para a comunicação desses resultados, mas são publicações efêmeras. A investigação realizada durante o preparo de uma obra musical ou de uma performance poderia ser descrita em um artigo para publicação em revistas científicas da área da Música ou transformada em apresentações ou posters em conferências.

O capítulo *Sit back and relax: the students are teaching class today*, escrito por Scott Stone (2018), descreve uma formação realizada para a aula de História da Música III: Música dos períodos Clássico e Romântico, na Universidade da Califórnia, que pode auxiliar na prática de comunicar resultados de uma investigação.

Os resultados esperados desta formação são: investigar e avaliar recursos de investigação; diferenciar os recursos e escolher o mais apropriado para a necessidade informacional; ensinar sobre um recurso em particular para os colegas de classe (Stone, 2018, p. 152).

Descrição da formação: O bibliotecário deverá escrever nomes de recursos em pequenos pedaços de papel e colocá-los em uma caixa para sorteio e também escrever tópicos ou perguntas e colocar em outra caixa. Devem existir a mesma quantidade de recursos e tópicos que grupos de alunos. Cada grupo seleciona um papel que indicará o recurso e um papel que consta o tópico a ser trabalhado. São distribuídas as instruções da atividade (que podem ser encontradas nos anexos deste trabalho) e os estudantes podem explorar os recursos por 20 minutos para, em seguida, apresentarem suas descobertas. O bibliotecário é encorajado a fazer questionamentos durante a sessão para assegurar que os estudantes estão observando todos os aspetos do recurso (Stone, 2018, p. 153).

Esta formação foi elaborada para a disciplina da História da Música, mas pode ser adaptada para estudantes de performance e os tópicos podem ser substituídos por obras musicais, permitindo que, além do desenvolvimento da comunicação de resultados, os estudantes debatem e avaliem questões relacionadas às edições musicais.

5.6 PERCEÇÃO DO MÚSICO

Após as perguntas desta seção, foi solicitado que os estudantes indicassem se haviam respondido sim para todas as perguntas, de modo que fossem encaminhados para a próxima seção, de acordo com suas respostas.

Apenas seis estudantes indicaram que responderam sim. No entanto, foi verificado que dois estudantes escolheram a opção sim por engano, visto que as respostas anteriores contradizem esta seleção.

Também foi observado que três estudantes responderam não para todas as formações, indicando que não receberam nenhuma das possíveis formações mencionadas no questionário.

A sexta e última seção é elaborada em duas versões, uma para aqueles que receberam todas as formações mencionadas na seção anterior e uma outra versão para aqueles que não receberam.

De modo a facilitar a visualização dos resultados, será mostrado cada versão em um tópico próprio para a versão a ser analisada.

5.6.1 Estudantes que receberam todas as formações

A versão do questionário para aqueles estudantes que receberam todas as formações mencionadas na seção anterior é composta por seis perguntas.

Um total de seis estudantes foram encaminhados para esta seção, no entanto, apenas quatro realmente responderam sim para todas as formações na seção anterior. Apesar de terem selecionado a opção errada para seu caso, as respostas dos dois estudantes serão analisadas nesta seção, visto que não comprometem o resultado.

A primeira pergunta foi elaborada para que o respondente pudesse desenvolver sua resposta livremente. É questionado se o estudante acredita que as formações recebidas foram importantes para o seu desenvolvimento como músico. Também é solicitado que o estudante comente sobre sua experiência.

Todos os estudantes que responderam esta questão afirmaram que consideram que essas formações foram importantes para o seu desenvolvimento como músico. Um estudante não respondeu.

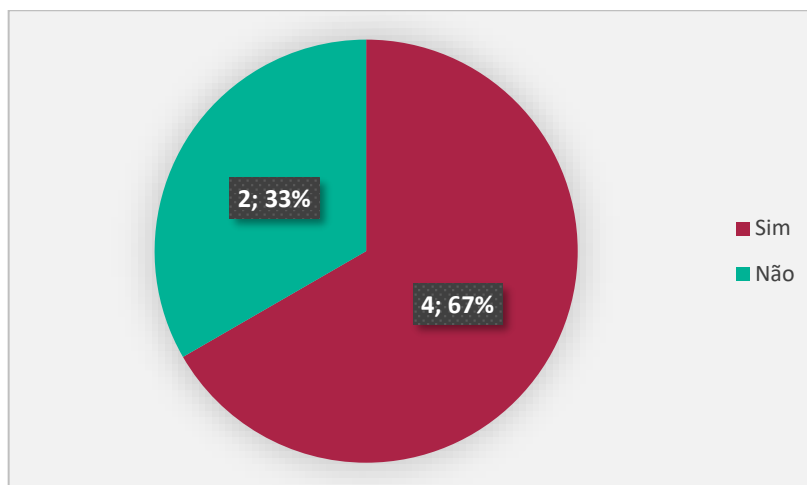
Apenas um estudante comentou que acredita que as informações listadas são úteis e que ainda serão no futuro.

A segunda e terceira questões abordam se os estudantes consideram algumas das habilidades previamente mencionadas desnecessárias para seu desenvolvimento como músico e se caso considere, que indique as habilidades.

Todos os estudantes afirmaram que consideram que todas as habilidades mencionadas na seção 5 são importantes para o seu desenvolvimento como músico e não indicaram alguma que consideram desnecessária.

A quarta pergunta questiona se o estudante considera que utilizará as habilidades adquiridas nessas formações ao longo da vida.

Gráfico 35 - Utilização das habilidades ao longo da vida



Fonte: autora.

A maioria dos estudantes acredita que utilizará as habilidades desenvolvidas nas formações ao longo da vida. Apenas dois estudantes responderam não, sendo que uma dessas respostas foi de um estudante que não recebeu todas as formações indicadas.

A quinta e sexta questões abordam se o estudante gostaria de ter tido formação durante o ensino superior de alguma outra habilidade não listada e se sim, quais seriam essas habilidades.

Apenas dois estudantes responderam que gostariam de ter tipo formações de outras habilidades que não foram mencionadas anteriormente. Um estudante, da Academia Nacional Superior de Orquestra, indicou que gostaria de ter tipo formação de composição e improviso e outro estudante, da Universidade do Minho, indicou que gostaria de ter recebido formação sobre gestão de carreira.

Apesar das breves respostas recebidas, é possível verificar que os estudantes consideram importante as formações de literacia da informação recebidas durante seu curso no ensino superior.

5.6.2 Estudantes que não receberam todas as formações

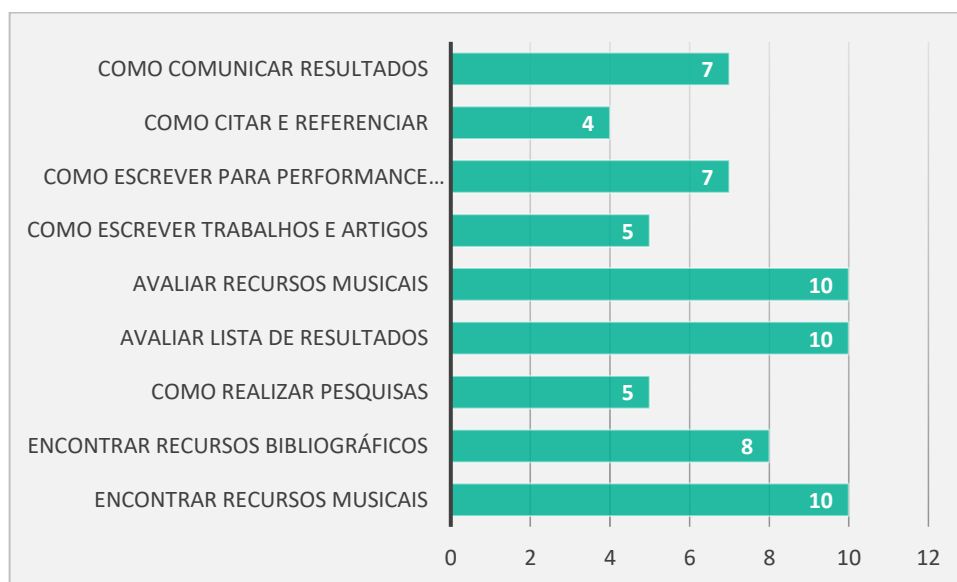
A seção voltada para os estudantes que não receberam alguma das formações listadas anteriormente foi elaborada em seis perguntas e teve a participação de 17 alunos.

A primeira pergunta questiona se o estudante gostaria de ter recebido alguma das formações mencionadas na seção anterior.

Todos os 17 estudantes responderam que gostariam de ter participado destas formações.

Em seguida, é questionado quais gostariam de ter recebido formação. Estão listadas, na pergunta, as formações previamente mencionadas: onde encontrar recursos específicos musicais; onde encontrar recursos bibliográficos; como realizar pesquisas; avaliar lista de resultados de pesquisa; avaliar recursos específicos musicais (gravações, edições de partituras, etc.); como escrever artigos e trabalhos; como escrever conteúdo para uma performance informada; como citar e referenciar os recursos consultados; como comunicar os resultados do preparo para uma performance.

Gráfico 36 - Formações desejadas



Fonte: autora.

As formações mais escolhidas pelos estudantes, com dez indicações cada, foram: como avaliar recursos musicais (como selecionar gravações e edições de

partituras, por exemplo); como avaliar uma lista de resultados de pesquisa; e, como encontrar recursos musicais.

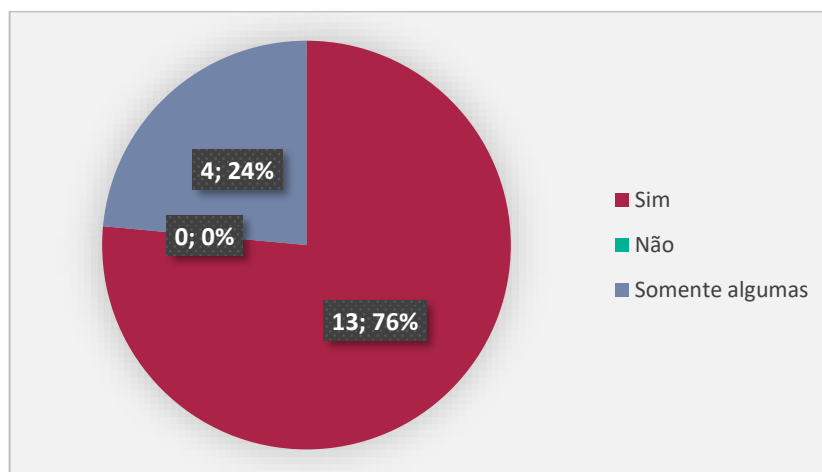
Também se destaca a formação sobre como encontrar recursos bibliográficos, que recebeu oito indicações, assim como as formações sobre como escrever conteúdo para uma performance informada (conteúdo para folhas de sala, recital-palestra, etc.) e como comunicar os resultados do preparo para uma performance, ambas com sete indicações.

É importante observar que todas as formações listadas receberam indicações dos estudantes, portanto, o resultado mostra o interesse dos estudantes em participar de formações de literacia da informação, especialmente aquelas que consideram o contexto da área da Música.

Um estudante não respondeu a esta questão.

A terceira pergunta questiona se o estudante considera essas habilidades importantes para o desempenho profissional do músico. São oferecidas três opções para que o estudante selecione: sim, não ou apenas algumas.

Gráfico 37 - Importância das habilidades para o desempenho profissional



Fonte: autora.

Todos os estudantes consideram que as habilidades mencionadas são importantes para o desempenho profissional do músico, no entanto, quatro estudantes consideram que apenas algumas das habilidades listadas são importantes.

Ainda que os estudantes não conheçam diretamente o conceito da literacia da informação, é possível observar que eles percecionam sua importância na sua vida profissional.

A quarta e a quinta questões abordam se o estudante gostaria de ter tido formação de outras habilidades, além das já mencionadas, durante o ensino superior e se sim, quais formações.

Somente um estudante respondeu que gostaria de ter tido outra formação, além das listadas. Este estudante indicou que gostaria de ter tido formações que o ajudassem a desenvolver o “espírito crítico”.

O pensamento crítico é parte central da literacia da informação, como já debatido no capítulo 2 desta investigação. Como expressado no relatório da ALA de 1989, a literacia da informação desenvolve o pensamento crítico e capacita para a aprendizagem ao longo da vida (American Library Association, 1989).

Segundo Grafstein (2017), a ligação entre o pensamento crítico e a literacia da informação não é novo nem controverso, visto que a informação pode ter um importante impacto nas decisões tomadas pelas pessoas, sejam elas sobre aspetos pessoais, profissionais, sociais, políticos, económicos, etc.

A última questão solicita que os estudantes, se assim o quiserem, comentem suas respostas.

Dois estudantes comentaram suas respostas. Ambos estudantes afirmaram que o questionário ajudou na perceção da importância da literacia da informação. Um estudante da Universidade do Minho observou que a aprendizagem de habilidades relacionadas a literacia da informação é fundamental para o desenvolvimento da carreira:

Há bastantes lacunas no ensino superior. Os professores costumam pedir coisas que não ensinam aos alunos. A pertinência ao ler este questionário fez-me questionar que, de facto, o meu curso não leciona metade das coisas que me são fundamentais para a minha futura carreira. (Estudante da Universidade do Minho).

A afirmação “Os professores costumam pedir coisas que não ensinam aos alunos” pode sugerir que o estudante tinha uma expectativa de ultrapassar os desafios

do ensino superior com um auxílio maior dos professores do que foi recebido e pode atribuir aos professores uma parte da responsabilidade de sua aprendizagem.

A relação aluno-professor vivenciada na área da Música é tão próxima e intensificada ano após ano, como observado no artigo de Presland (2005) e no capítulo escrito por Jørgensen (2016), que os estudantes podem ver na figura do professor seu principal (se não único) guia para a construção de sua carreira como músico.

Esta investigação não se propôs a verificar se as instituições de ensino desses estudantes oferecem algumas (ou todas) formações mencionadas no questionário, mas é possível observar pelos resultados que os estudantes não participam, seja por ausência de formações oferecidas pela instituição ou por desconhecimento do aluno.

Um estudante da Universidade de Aveiro sugere que é necessário rever o planeamento dos cursos superiores, pois os considera rígidos, sem espaço para novas competências:

Após ter respondido, reflito sobre as propostas do questionário e sinto que haveria competências que poderiam ser melhor desenvolvidas no planeamento dos cursos superiores. Infelizmente, os modelos de ensino na licenciatura em Música são pré-formatados e muito quadrados no sentido em que não há uma evolução dos mesmos nem espaço para o desenvolvimento de competências extra. (Estudante da Universidade de Aveiro).

O primeiro capítulo deste trabalho debate a tradição dos conservatórios do século XIX que acompanha até os dias atuais o ensino superior em Música. A dedicação estipulada, nestes programas, para o estudo do instrumento, muitas vezes priorizando o estudo técnico, acaba por menosprezar outras competências que tornariam a vida académica do estudante mais fácil e completa.

CONCLUSÃO

Este presente trabalho tem como pergunta de partida: Como os estudantes de Música do ensino superior, em Portugal, percebem o papel da literacia da informação em sua formação como músico instrumentista?

Desta forma, busca compreender o conceito de literacia da informação e sua presença no ensino superior.

Em seus conceitos iniciais, a literacia da informação estava relacionada a aquisição de habilidades que permitiam que uma pessoa pudesse aceder e utilizar informações. Com o passar dos anos, o conceito de literacia da informação foi ampliado e, ainda que não haja muito consenso, os investigadores da área percebem que a literacia da informação envolve muito mais do que uma série determinada de habilidades. Percecionou-se que é preciso considerar o contexto social, econômico, político, cultural que envolve a informação, que a literacia da informação é sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem ao longo da vida.

Se existe um debate sobre a definição de literacia da informação, há um consenso de sua importância. Organizações internacionais como a IFLA, compreendem a literacia da informação como um direito humano básico. Não há estado democrático sem acesso livre à informação e não há real acesso se os indivíduos não compreendem como podem utilizar a informação.

A literacia da informação é inerente a aprendizagem. Assim como a ALA (1989) expressa em sua definição de literacia da informação, uma pessoa competente em informação sabe como aprender porque compreende de que maneira o conhecimento é organizado, como encontrar informações que servirão como insumo para a formação de novos conhecimentos de outras pessoas.

No ensino superior, a literacia da informação precisa ir além dos muros da biblioteca. Precisa ir além da elaboração de formações sobre como encontrar artigos em bases de dados e referenciá-los corretamente.

Por muitos anos, a literacia da informação no ensino superior estava atribuída à aquisição de habilidades e o *Standards*, principal documento para a compreensão da literacia da informação no ensino superior, corroborava com este cenário.

Este entendimento sobre a literacia da informação é análogo ao conceito de educação bancária de Paulo Freire, em que os estudantes recebem doses de

instruções em formações para adquirirem novas habilidades, sem a preocupação de despertar uma consciência crítica dos estudantes.

É considerando esta preocupação que vem sendo discutida uma literacia da informação crítica, em que traz para o centro o desenvolvimento do pensamento crítico, de forma a preparar estudantes responsáveis pela sua aprendizagem e consciente com o mundo ao seu redor. Esses são atributos que contribuem para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Portanto, é importante que o bibliotecário se identifique como um educador e que faça de sua missão ensinar aos estudantes como aprender. O bibliotecário do ensino superior precisa ir além dos catálogos e das bases de dados, ele precisa participar de discussões sobre as tarefas e sobre as ementas disciplinares (Conor, 2017).

Assim como para os bibliotecários, a missão das instituições de ensino superior precisa estar vinculada ao aprendizado ao longo da vida e ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e, portanto, devem incluir a literacia da informação em todo processo educacional.

A literacia da informação precisa considerar o contexto disciplinar, de forma a conhecer os conceitos, metodologias e práticas, bem como as características intrínsecas de cada área disciplinar. É preciso também analisar o ambiente em torno da disciplina e observar como ele se relaciona com ela.

De modo a considerar o contexto das disciplinas no conceito da literacia da informação, a ACRL desenvolveu uma estrutura conceitual intitulada de *Framework for Information Literacy for Higher Education*, que proporciona conceitos que visam o crescimento intelectual do estudante.

O *Framework* compreende o meio acadêmico como um ambiente iterativo e reflete a importância da literacia da informação como ator na reforma educacional.

Este trabalho tem como um de seus objetivos específicos descrever o *Framework*, bem como os seis quadros que o compõe, e como ele pode ser aplicado na área da Música.

A vantagem da utilização do *Framework* é que os conceitos presentes nos quadros consideram a natureza da disciplina. Não trazer uma série de regras que estipulam resultados permite que sejam abordadas as questões inerentes à disciplina da Música, ou seja, coloca a Música em primeiro plano.

Para que o ambiente em que a disciplina da Música está inserida fosse considerado, este trabalho se propôs a compreender como é o ensino superior em Música, suas características e como ele é realizado em Portugal.

O ensino superior em Música baseia-se nos modelos dos conservatórios europeus do século XIX e é possível observar esta herança nas instituições de ensino superior atuais. Seguindo o modelo dos conservatórios, o ensino é, prioritariamente, dedicado à música de concerto, especialmente a música de concerto europeia.

Uma marcante característica dos conservatórios é a ênfase ao estudo do instrumento e essa predominância pode ser verificada nos planos de estudos das instituições de ensino superior em Música, especialmente em cursos da variante instrumento ou canto.

Esses cursos dedicados a performance musical, tendem a priorizar a técnica e a busca pelo virtuosismo e desta forma, expressam a ideia de que a aprendizagem musical é sinónimo do estudo do instrumento.

A herança dos conservatórios também pode ser observada no modelo pedagógico de ensino individualizado, em que o professor estabelece uma relação hierárquica intensa com o estudante e que atua como figura central do processo de aprendizagem. O sucesso do estudante em seu percurso académico é atribuído, muitas vezes, a esta relação.

Em Portugal, o ensino superior em Música tem três marcos importantes, a criação das Escolas Superiores nos Institutos Politécnicos; a criação dos cursos para a formação de docentes e o ingresso de Portugal no tratado de Bolonha.

Para este trabalho, verificou-se que Portugal disponibiliza 28 cursos de licenciatura em Música, em 14 instituições de ensino e para o ingresso do estudante é necessário a realização de um processo seletivo que corresponde em cumprir requisitos gerais e específicos. Frequentemente, os requisitos específicos são provas práticas e teóricas de conhecimento musical e entrevistas.

Portanto, os estudantes do ensino superior em Música já ingressam com um bom conhecimento da área, muitas vezes já demonstram domínio do instrumento e da teoria musical, diferente do que acontece na maior parte dos cursos de licenciatura.

Sendo assim, a literacia da informação na Música também refletirá essas especificidades da área e este trabalho se preocupa em perceber-las.

A literacia da informação na Música auxilia no preparo para uma performance informada. Os estudantes aprendem a pensar criticamente os diversos aspetos de uma obra musical para tomar as decisões que construirão a performance.

No entanto, é preciso considerar a característica mutável da música e da performance musical. A performance é uma arte efémera, única e passiva de interpretação e esses atributos serão refletidos tanto nos recursos informacionais da Música quanto em todo universo da literacia da informação. Ou seja, os recursos informacionais contribuirão até certo ponto no desenvolvimento da performance, porque junto com o conhecimento adquirido através destes recursos, o músico acrescentará sua interpretação, que é única e subjetiva.

A música é uma disciplina com recursos informacionais complexos, em que edições musicais podem significar tanto o formato como representar o conteúdo de uma obra, por exemplo.

Esta complexidade traz dificuldades na recuperação da informação musical, que pode exigir do estudante conhecimentos que vão além da busca simples através de um navegador. A recuperação da informação musical pode solicitar conhecimentos do estudante como títulos uniformes, práticas editoriais passadas e atuais, instrumentação, direitos autorais complexos, formatos e edições múltiplas de partituras, entre outros obstáculos.

Ainda que ingressem no ensino superior com conhecimento prévio, os estudantes de música podem se sentir inaptos e sentir dificuldades em escolher a partitura mais adequada para sua performance.

Para os estudantes de performance musical, a construção do repertório representa uma parte importante de sua trajetória académica e profissional. Portanto, a recuperação de partituras musicais, frequentemente, estará no topo das necessidades informacionais destes estudantes.

Para que se pudesse responder à pergunta de partida deste trabalho, foi preciso, primeiro, encontrar os estudantes de música que pertencessem a amostra definida na metodologia. Foram encontradas sete instituições que ofereciam o curso de licenciatura em Música com variante instrumento.

Através das respostas recebidas no questionário analisou-se como são compreendidas e aplicadas as competências informacionais durante a formação dos estudantes destes cursos e, por fim, em consonância com o objetivo geral deste

trabalho, analisou-se a percepção dos estudantes finalistas das licenciaturas em Música, de Portugal, sobre o papel da literacia da informação em sua formação como músico instrumentista.

Segundo os estudantes que responderam o questionário enviado, o estudo do instrumento é a principal preocupação no seu desenvolvimento como músico. No entanto, a maioria dos estudantes afirmou reconhecer a importância de outras atividades e disciplinas para realizar uma performance de excelência.

A prática de estudo dos estudantes é vinculada a sua relação com o professor. O professor como ator central da aprendizagem do estudante é refletida nas respostas recebidas. É a ele que recorrem, primeiramente, para solucionar suas principais necessidades informacionais.

A biblioteca não faz parte da rotina de estudo destes estudantes. Eles percebem a importância de buscar informações sobre o contexto da obra, no entanto, não recorrem a biblioteca para encontrar essas informações.

Foi possível observar que os estudantes não se sentem confortáveis em realizar suas pesquisas nos catálogos da biblioteca e que encontram dificuldades com algumas das habilidades referentes à literacia da informação.

Também foi observado que estes estudantes não tiveram acesso a formações para o desenvolvimento de habilidades relativas à literacia da informação. A maior parte dos alunos apenas recebeu formação em habilidades mais genéricas, como citar e referenciar obras, por exemplo, e habilidades específicas da disciplina da Música não foram contempladas.

Os estudantes do ensino superior podem não conhecer o termo literacia da informação. Como Lokse et al. (2017, p. 13, tradução nossa) comentam em seu livro, “A literacia da informação ainda não é um termo que é bem integrado na percepção da academia sobre ensino e aprendizagem, ainda que muitos estejam familiarizados com reais habilidades e competências.”. Os estudantes podem realizar atividades relacionadas à literacia da informação ainda que não as classifique por esse termo (Lokse et al., 2017).

As respostas recebidas no questionário refletem esta afirmação. Os estudantes de Música podem não conhecer o termo ou o conceito ligado a literacia da informação, mas consegue perceber a importância dessas atividades para o seu desenvolvimento como músico.

Desta forma, pode-se concluir que as bibliotecas precisam estar mais presentes no cotidiano acadêmico dos seus estudantes e o bibliotecário precisa estar mais atento às especificidades de cada disciplina, bem como as dificuldades encontradas por cada estudante, de modo a elaborar formações que buscam abordar pontos estratégicos no desenvolvimento do músico.

Recomenda-se que o bibliotecário esteja, sempre que for possível, presente em sala de aula. O bibliotecário integrado pode ter uma melhor compreensão das dificuldades e necessidades informacionais de seus estudantes. Também se recomenda uma maior aproximação e participação da biblioteca com o corpo docente. Como visto na revisão de literatura deste trabalho e na análise das respostas do questionário, uma parceria entre professores e bibliotecários pode contribuir tanto para um melhor entendimento dos estudantes aos conceitos da literacia da informação como para o seu sucesso acadêmico.

Este trabalho encontra como principal limitação o contexto pandêmico em que foi realizado. Devido a pandemia da Covid-19, não foi possível a realização de atividades presenciais e o método para a recolha de dados definido foi o questionário, que foi enviado por e-mail para as secretarias acadêmicas das instituições selecionadas. O distanciamento social não permitiu outras formas de abordagem aos estudantes para a participação desta investigação.

Este trabalho também busca observar apenas a percepção dos estudantes finalistas de música com foco no estudo do instrumento, portanto, outras investigações são necessárias para uma melhor compreensão da atuação da literacia da informação na área da Música.

REFERÊNCIAS

- Abdo, S. N. (2000). Execução/Interpretação musical: Uma abordagem filosófica. *Per Musi*, 1, 16–24.
- Abromeit, K. A. (2018a). Contemporary viola music: Top picks from Oberlin Conservatory Viola Studio. In B. Christensen, E. Conor, & M. Ritter, *Information Literacy in Music: An Instructor's Companion* (p. 1–4). A-R Editions; Music Library Association.
- Abromeit, K. A. (2018b). *Ideas, Strategies, and Scenarios in Music Information Literacy*. A-R Editions; Music Library Association.
- Abromeit, K. A., & Vaughan, V. (2004). Info lit and the diva: Integrating information literacy into the Oberlin Conservatory of Music Opera Theater Department. *Notes*, 60(3), 632–652.
- Addison, C., & Meyers, E. (2013). Perspectives on information literacy: A framework for conceptual understanding. *Information Research*, 18(3).
<http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/paperC27.html#.X6l3vmj7RPY>
- Almeida, A. (2011). Por uma visão de música como performance. *OPUS*, 17(2), 63–76.
- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Association of Colleges & Research Libraries. (2016). *Framework for information literacy for higher education*. ACRL.
<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>
- Bach, J. S. ([s.d.]). *Brandenburgische Konzert n.º 3 G-Dur*. Helmut Kickton.
[https://imslp.org/wiki/Brandenburg_Concerto_No.3_in_G_major%2C_BWV_1048_\(Bach%2C_Johann_Sebastian\)](https://imslp.org/wiki/Brandenburg_Concerto_No.3_in_G_major%2C_BWV_1048_(Bach%2C_Johann_Sebastian))
- Beckendorf, A. (2018). Oboe and String Seminar. In B. Christensen, E. Conor, & M. Ritter, *Information Literacy in Music: An Instructor's Companion* (p. 10–12). A-R Editions; Music Library Association.
- Beethoven, L. van. (1862). *Sonate (Sonata quasi una fantasia) für das pianoforte*. Breitkopf und Härtel.
[https://imslp.org/wiki/Piano_Sonata_No.14%2C_Op.27_No.2_\(Beethoven%2C_Ludwig_van\)](https://imslp.org/wiki/Piano_Sonata_No.14%2C_Op.27_No.2_(Beethoven%2C_Ludwig_van))
- Beethoven, L. van. (1864). *Overture to Egmont, op. 84*. Breitkopf und Härtel.
[https://imslp.org/wiki/Egmont,_Op.84_\(Beethoven,_Ludwig_van\)](https://imslp.org/wiki/Egmont,_Op.84_(Beethoven,_Ludwig_van))
- Beethoven, L. van. (1875). *Egmont Overture*. Peters.
[https://imslp.org/wiki/Egmont,_Op.84_\(Beethoven,_Ludwig_van\)](https://imslp.org/wiki/Egmont,_Op.84_(Beethoven,_Ludwig_van))

Beethoven, L. van. (1985). *Sonata opus 27, nº 2 (Moonlight): For piano*. Kalmus. <https://www.amazon.com/Beethoven-Sonata-Moonlight-Piano-Kalmus/dp/0769240402>

Beethoven, L. van. (2004). *Sonata quasi una fantasia (Moonlight Sonata)*. Alfred Publishing. <https://www.amazon.se/LUDWIG-VAN-BEETHOVEN-MOONLIGHT-COMPLETE/dp/073900526X>

Beethoven, L. van. ([s.d.]). *Egmont, op. 84*. Breitkopf und Härtel. [https://imslp.org/wiki/Egmont,_Op.84_\(Beethoven,_Ludwig_van\)](https://imslp.org/wiki/Egmont,_Op.84_(Beethoven,_Ludwig_van))

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (5ª ed.). Gradiva.

Bertão, D. M. (2016). *A raridade na música: Possibilidades para sua atribuição em partituras musicais impressas*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Borém, F. (1997). O ensino da performance musical na universidade brasileira. *Anais*, 10, 72–85.

Brahms, J. (1915). *Academic Festival: Overture*. Carl Fischer. [https://imslp.org/wiki/Academic_Festival_Overture%2C_Op.80_\(Brahms%2C_Johannes\)](https://imslp.org/wiki/Academic_Festival_Overture%2C_Op.80_(Brahms%2C_Johannes))

Brook, B. S. (2001). *Thematic catalogue*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.27785>

Carvalho, A. M. A. (2013). *A materialidade do efêmero: A identidade nas artes performativas audiovisuais, documentação e construção de memória* [Tese, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/74510>

Christensen, B., Conor, E., & Ritter, M. (2018). *Information Literacy in Music: An Instructor's Companion*. A-R Editions; Music Library Association.

Composer Data—Thematic Catalogs. (2021). Classical Net. <http://www.classical.net/music/composer/opus.php>

Conor, E. (2016). Engaging Students in Disciplinary Practices: Music Information Literacy and the ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education. *Notes*, 73(1), 9–21. <https://doi.org/10.1353/not.2016.0087>

Conor, E. (2017). Reframing the Framework: Situated Information Literacy in the Music Classroom. *Fontes Artis Musicae*, 64(4), 346–354.

Cook, N. (2006). Entre o processo e o produto: Música e/enquanto performance. *Per Musi*, 14, 5–22.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.

Couto, A. C. N. (2014). Repensando o ensino de música universitário brasileiro: Breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. *Opus*, 20(1), 233–256.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). Sage.

Cruz, C. B. da. (2014). Sobre a formação de performers, investigadores e docentes de música: A Escola Superior de Música de Lisboa e outras instituições públicas de ensino superior. *Revista de Educação Musical*, 75–79.

Dettmer, R. (c2021). *L'oiseau de feu (The Firebird), ... | Details*. AllMusic. <https://www.allmusic.com/composition/loiseau-de-feu-the-firebird-concert-suite-for-orchestra-no-2-mc0002367318>

Direção-Geral do Ensino Superior. (2020a). *Acesso ao Ensino Superior 2020—Índices de Cursos (por área de estudos e curso)*. <https://www.dges.gov.pt/guias/indarea.asp?area=21>

Direção-Geral do Ensino Superior. (2020b). *Pesquisa de Cursos e Instituições* [Institucional]. DGES. https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372&instituicao=&cursos=m%C3%BAsica&distrito=&tipo_ensino=&tipo_estabelecimento=&area=&tipo_curso=8

Dougan, K. (2012). Information seeking behaviors of music students. *Reference Services Review*, 40(4), 558–573. <https://doi.org/10.1108/00907321211277369>

Dubnjakovic, A. (2009). Navigating digital sheet music on the web: Challenges and opportunities. *Music Reference Services Quarterly*, 12(1–2), 3–15. <https://doi.org/10.1080/10588160902894972>

Dudziak, E. (2002). Information Literacy: Uma revolução silenciosa, diferentes concepções para a competência em informação. *Anais*, 20.

Duffy IV, M. J. (2018). Contemporary Analysis of Information Literacy in Music: A Literature Review and Selected Annotated Bibliography. *Music Reference Services Quarterly*, 21(2), 45–77. <https://doi.org/10.1080/10588167.2017.1398801>

Elmborg, J. (2006). Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192–199. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004>

Encanacao, J., & Blom, D. (2020). Teaching and evaluating music performance at university: A twenty-first century landscape. In J. Encanacao & D. Blom, *Teaching and Evaluating Music Performance at University: Beyond the Conservatory Model*. Routledge.

Escola Superior de Música de Lisboa. (2020a). *Arcos Sopros e Percussão*. <https://www.esml.ipl.pt/index.php/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-musica/67-ensinoformacao/licenciatura-em-musica/180-arcos-sopros-e-percussao>

Escola Superior de Música de Lisboa. (2020b). *Canto*.
<https://www.esml.ipl.pt/index.php/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-musica/67-ensinoformacao/licenciatura-em-musica/182-canto>

Escola Superior de Música de Lisboa. (2020c). *Cordas Dedilhadas (Guitarra e Harpa)*. <https://www.esml.ipl.pt/index.php/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-musica/67-ensinoformacao/licenciatura-em-musica/181-cordas-dedilhadas-guitarra-e-harpa>

Escola Superior de Música de Lisboa. (2020d). *Piano*.
<https://www.esml.ipl.pt/index.php/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-musica/67-ensinoformacao/licenciatura-em-musica/177-piano>

Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. (c2017). *Licenciatura em Música—Variante de Instrumento e Canto*.
<https://www.esmae.ipp.pt/cursos/licenciatura/40001772>

Freire, V. B. (2010). *Música e sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada no ensino superior de Música* (2ª). Associação Brasileira de Educação Musical.

Galizia, F. S. (2016). *No “chão” da universidade: O Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural* [Tese, Universidade Federal de São Carlos].
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7828/TeseFSG.pdf?sequence=1>

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). Atlas.

Girelli, A. (2018). *Music Information Literacy Curriculum: A content analysis* [Dissertação, University of North Carolina at Chapel Hill].
file:///C:/Users/danid/Documents/FLUL/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Literacia%20informativa%20na%20m%C3%BAsica/Amanda_Girelli_Master_s_Paper_Complete.pdf

Grafstein, A. (2017). Information literacy and critical thinking: Context and practice. In D. Sales & M. Pinto, *Pathways into information literacy and communities of practice: Teaching approaches and case studies* (p. 3–28). Elsevier.

Gross, M., Latham, D., & Julien, H. (2018). What the framework means to me: Attitudes of academic librarians toward the ACRL framework for information literacy for higher education. *Library & Information Science Research*, 40, 262–268.
<https://doi.org/10.1016/j.lisr.2018.09.008>

Haefeli, S., & Shanton, K. (2018). Evaluating Editions of Printed Music. In B. Christensen, E. Connor, & M. Ritter, *Information Literacy in Music: An Instructor's Companion* (p. 104–107). A-R Editions; Music Library Association.

Histórico. (2010). Escola de Música da UFRJ.
https://musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64

Horton, F. W. (2007). *Understanding information literacy: A primer*. UNESCO.

IMSLP: Petrucci Music Library. (2021). https://imslp.org/wiki/Main_Page

International Federation of Libraries Associations and Institutions. (2005). *Faróis da Sociedade da Informação: Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e Aprendizado ao Longo da Vida*.

<https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>

International Federation of Libraries Associations and Institutions. (2011).

Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Mediática.

<https://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations>

Jacobson, T. E., & Gibson, C. (2015). First thoughts on implementing the framework for information literacy. *Communications in Information Literacy*, 9(2), 5.

<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2015.9.2.187>

Johnston, B. (c2021). *L'oiseau de feu (The Firebird)*,... | Details. AllMusic.

<https://www.allmusic.com/composition/loiseau-de-feu-the-firebird-concert-suite-for-orchestra-no-1-mc0002367216>

Jørgensen, H. (2016). Western classical music studies in universities and conservatoires. In I. Papageorgi & G. Welch, *Advanced musical performance: Investigations in higher education learning* (p. 35–52). Routledge.

Kennedy, J., Kennedy, M., & Rutherford-Johnson, T. (2013). *Classical*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acref/9780199578108.013.1943>

Lavranos, C., Kostagiolas, P. A., Martzoukou, K., & Papadatos, J. (2015). Music information seeking behaviour as motivator for musical creativity. *Journal of Documentation*, 71(5), 1070–1093. <https://doi.org/10.1108/JD-10-2014-0139>

Library Guides: Music: Composer collected editions. (2021). Griffith University Library. <https://libraryguides.griffith.edu.au/music/composer-collected-editions>

Lokse, M., Lag, T., Solberg, M., Andreassen, H. N., & Stenersen, M. (2017). *Teaching information literacy in higher education: Effective teaching and active learning*. Chandos Publishing.

London Symphony Orchestra. (2011). *Vanha!—Double Bass Concerto in D Major*. <https://www.youtube.com/watch?v=Dt-bNf6h0tl>

Lopes, C. A., Antunes, M. da L., & Sanches, T. (2018). Integração das competências de literacia da informação no currículo académico: Aplicação da Framework da ACRL. *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 13(13).

<https://bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/1865>

- Lopes, I., & Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental: Tensiones y resoluciones. *Actas de la IX Reunión, IX*, 270–275. http://www.sacom.org.ar/2010_reunion9/actas/41.Lopez-Vargas.pdf
- Manus, S. J. B. (2009). Librarian in the classroom: An embedded approach to music information literacy for first-year undergraduates. *Notes*, 66(2), 249–261. lxx.
- Manus, S. J. B. (2018). Embedding the Framework: Using Embedded Librarian Techniques to Facilitate Music Information Literacy. In K. A. Abromeit, *Ideas, Strategies, and Scenarios in Music Information Literacy* (p. 43–55). A-R Editions; Music Library Association.
- Maple, A., Christensen, B., & Abromeit, K. A. (1996). Information literacy for undergraduate music students: A conceptual framework. *Notes*, 52(3), 744–753.
- Matias, F. M. de J. (1959). *Conservatório Nacional* [Fotografia]. Arquivo Municipal de Lisboa. <https://arquivomunicipal3.cm-lisboa.pt/>
- Decreto-Lei nº 310/1983, nº 310 (1983). <https://dre.pt/pesquisa/-/search/452686/details/maximized?jp=true>
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal—Uma história plena de contradições. *Debates*, 13, 41–50.
- Music Library Association. (2005). *MLA Information Literacy Instructional Objectives for Undergraduate Music Students*. https://cdn.ymaws.com/www.musiclibraryassoc.org/resource/resmgr/Docs/BI_MLA_Instructional_Objecti.pdf
- Myers, A., & Ishimura, Y. (2016). Finding Sound and Score: A Music Library Skills Module for Undergraduate Students. *Journal of Academic Librarianship*, 42(3), 215–221. lxx.
- Naxos Music Library. (2021). <https://www.naxosmusiclibrary.com/login>
- Nieweg, C. (2009). *Errata List for score and harp part page: Comments regarding disparities between score and parts*. <https://harpociety.org/pdfs/resources/stravinskyfirebird.pdf>
- Owusu-Ansah, E. K. (2005). Debating definitions of information literacy: Enough is enough! *Library Review*, 54(6), 366–374. <http://dx.doi.org/10.1108/00242530510605494>
- Pereira, M. V. M. (2012). *Ensino superior e as licenciaturas em Música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares* [Tese]. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- Pierce, D. L. (2005). Incorporating information literacy into the music curriculum: A look at ACRL's best practices initiative and successful music programs. *Music Reference Services Quarterly*, 8(4), 57–76. https://doi.org/10.1300/J116v08n04_03

Presland, C. (2005). Conservatoire student and instrumental professor: The student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education*, 22(3), 237. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006558>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4 ed.). Gradiva.

Reis, C. S. (2016). *O Ensino da Formação Musical na atualidade: Novos desafios organizacionais, curriculares e pedagógicos* [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.22/9127>

Sample, A. (2020). Historical development of definitions of information literacy: A literature review of selected resources. *The Journal of Academic Librarianship*, 46. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102116>

Scott, R. E. (2013). The Edition-Literate Singer: Edition Selection as an Information Literacy Competency. *Music Reference Services Quarterly*, 16(3), 131–140. lxx.

Scott, R. E. (2014). HIP librarians: An introduction to historically informed performance for music librarians. *Music Reference Services Quarterly*, 17(3), 125–141. <https://doi.org/10.1080/10588167.2014.935587>

Scott, R. E. (2017). Performance as conversation: Dialogic aspects of music performance and study. In S. Godbey, S. Wainscott, & C. Goodman, *Disciplinary applications of information literacy threshold concepts* (p. 239–250). Association of College & Research Libraries.

Scott, Rachel E. (2013). The Edition-Literate Singer: Edition Selection as an Information Literacy Competency. *Music Reference Services Quarterly*, 16(3), 131–140. lxx.

Serenissima Music. (201DC). <http://www.serenissimamusic.com/>

Setton, M. da G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60–70.

Shaw, M., & Vickers, E. (2018). Using Varied Score Editions, Sound Recording Renditions, and Other Sources to Inform Performance-Related Decisions. In B. Christensen, E. Connor, & M. Ritter, *Information Literacy in Music: An Instructor's Companion* (p. 13–19). A-R Editions; Music Library Association.

Snyder, L., Sampsel, L., & Farmer, L. (2018). The ACRL Framework: A new paradigm for music information literacy, in the context of performance and composition. In K. A. Abromeit, *Ideas, Strategies, and Scenarios in Music Information Literacy* (p. 3–13). A-R Editions; Music Library Association.

Stone, S. (2018). Sit Back And Relax: The Students Are Teaching Class Today. In B. Christensen, E. Connor, & M. Ritter, *Information Literacy in Music: An Instructor's Companion* (p. 152–154). A-R Editions; Music Library Association.

Strauss, R. ([s.d.]). *Morgen!* Universal.

[https://imslp.org/wiki/4_Lieder,_Op.27_\(Strauss,_Richard\)](https://imslp.org/wiki/4_Lieder,_Op.27_(Strauss,_Richard))

Tewell, E. C. (2018). The practice and promise of critical information literacy: Academic librarians' involvement in critical library instruction. *College & Research Libraries*, 79(1), 10. <https://doi.org/10.5860/crl.79.1.10>

The Association of College and Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>

The Firebird (Stravinsky, Igor)—IMSLP. (2021). IMSLP Petrucci Music Library. [https://imslp.org/wiki/The_Firebird_\(Stravinsky%2C_Igor\)](https://imslp.org/wiki/The_Firebird_(Stravinsky%2C_Igor))

Universidade do Minho. (2019). *Despacho RT/C-21/2019*.

http://dm.ilch.uminho.pt/wp-content/uploads/sites/4/2020/01/PE_LM_19-20.pdf

Universidade Federal do Rio de Janeiro. (c2014). *Base Minerva*. Base Minerva. <https://minerva.ufrj.br/F?RN=817634040>

Vanderpol, D., & Taranto, C. (2002). Information literacy: A new tune for library instruction to music students. *Music Reference Services Quarterly*, 8(2), 15–24. https://doi.org/10.1300/J116v08n02_02

Vergara, S. C. (2005). *Métodos de Pesquisa em Administração*. Atlas.

Webber, S., & Johnston, B. (2017). Information literacy: Conceptions, context and the formation of a discipline. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 156–183. <http://dx.doi.org/10.11645/11.1.2205>

Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos* (5ª). Bookman.

Zanin-Yost, A., & Reitz, C. L. (2014). Information Literacy in Music History: Fostering Success in Teaching and Learning. *Journal of Library Administration*, 54(7), 562–572. lxx.

Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5*. (p. 30 p.). National Commission on Libraries and Information Science.

GLOSSÁRIO

Abertura: forma de composição musical que, tradicionalmente, introduz uma obra dramática (como uma ópera, oratório, balé, etc.). No entanto, pode, também, ser uma obra isolada.

Análise musical: estudo da estrutura musical de uma composição ou de uma performance.

Antologia: uma coleção de obras musicais de um determinado repertório e que frequentemente contém obras de diversos compositores.

Arranjo: uma recriação de uma obra já existente.

Articulação: parâmetro musical que determina como uma ou mais notas devem ser tocadas ou cantadas.

Bach, Johann Sebastian: n. 1685; m. 1750. Compositor e organista alemão, conhecido por obras como *Das wohltemperierte Klavier* (O cravo bem temperado), Tocata e fuga em ré menor, os concertos de Brandemburgo etc.

Beethoven, Ludwig van: n. 1770; m. 1827. Compositor alemão, conhecido por suas sinfonias, especialmente as nº 3 “*Eroica*” e nº 9 “*Coral*”, e outras importantes obras da música de concerto europeia como *Mondscheinsonate* (Sonata ao luar), *Für Elise*, a ópera *Fidelio* etc.

Bellini, Vincenzo: n. 1801; m. 1835. Compositor italiano, conhecido por suas óperas, tais como *Norma*, *La sonnambula*, *Il puritani* etc.

Brahms, Johannes: n. 1833; m. 1897. Compositor, pianista e maestro alemão. Escreveu quatro sinfonias e obras como *Ein deutsches Requiem* (Um réquiem alemão), *Akademische Festouvertüre* (Abertura Festival Académico), *Variationen über ein Thema von Paganini* (Variações sobre um tema de Paganini) etc.

Claves: símbolo localizado no início de uma pauta que determina a altura das notas, na notação ocidental.

Concerto: obra musical escrita para um ou mais instrumentos (ou vozes) solistas que são acompanhados por uma orquestra ou outro conjunto musical.

Dinâmica: parâmetro musical que indica a intensidade do volume que as notas são executadas.

Direção Musical ou Regência: é a arte de dirigir ou reger uma performance musical. O regente é responsável, entre outras funções, por indicar o tempo de uma obra durante a execução, por decisões interpretativas que são implementadas durante os ensaios ou apresentações, e por administrar conjuntos musicais.

Edições coletadas: compilação em multivolumes, realizada de forma crítica e investigativa por estudiosos da área, de obras de um compositor ou gênero musical.

Edições críticas: edições de obras musicais realizadas através de métodos de investigação que buscam verificar as reais intenções do compositor.

Edições para performance: edições de uma obra musical realizada por editores com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem da performance. Pode não conter informações sobre a fonte dos elementos presentes e sofrer alterações da edição original a critério do editor.

Edições *Urtext*: termo utilizado em fontes de edições musicais para indicar que o texto musical é o mais antigo. É usado para indicar que uma edição moderna se apresenta como o texto musical original, sem adições editoriais.

Folhas de sala ou programa de concerto: um folheto ou livreto, distribuído ou vendido, contendo informações sobre a apresentação a que se destina. Pode listar as

obras a serem apresentadas no evento e os artistas participantes. Alguns podem incluir informações sobre o contexto da obra e biografia dos compositores e artistas.

Forma musical: é a estrutura de uma obra musical. A maneira como os elementos presentes na peça se organizam podem determinar a forma de uma obra musical.

Improvisação: criação de uma obra musical a medida que vai sendo executada durante a performance. Pode envolver a composição imediata da obra ou elaboração e ajuste em uma estrutura já existente.

Incipit (na música): o fragmento inicial de uma composição musical.

Instrumentação: é a seleção de instrumentos empregados em uma obra musical. Frequentemente, o termo aparece junto com o termo orquestração. No entanto, a instrumentação se refere a forma mais genérica de seleção de instrumentos, presentes em uma obra ou performance.

Libretto: é o texto cantado e falado de uma obra musical como ópera, cantata, opereta, oratório, musical etc.

Lied: canção em língua alemã, da tradição da música de concerto ocidental. Alguns compositores renomados do gênero são Richard Strauss, Franz Schubert, Hugo Wolf, Robert Schumann, Gustav Mahler, etc.

Música Antiga: termo utilizado para a música do período barroco e períodos anteriores. Frequentemente, envolve músicas compostas entre 500 e 1750. Atualmente, é utilizado para indicar qualquer música de um estilo historicamente apropriado que é reconstruído através de evidências confiáveis.

Música de câmara: obra musical escrita, tradicionalmente, para um conjunto pequeno de músicos. O termo remete a uma performance íntima, com audiência limitada, de pequenos grupos que ocupariam as salas dos palácios.

Música de concerto: termo utilizado para substituir os termos “música erudita” e “música clássica”, para definir o estilo musical que envolve sinfonias, música de câmara, óperas, sonatas, concertos, etc.

Ópera: gênero tradicional da música de concerto ocidental, é uma forma de peça teatral em que a música é um componente essencial, e os personagens são interpretados por cantores.

Opus: o número referente a uma obra musical, ou de um conjunto de obras, de um compositor para indicar a cronologia das composições. Utilizado para distinguir obras com títulos semelhantes. Nem sempre são atribuídos pelo compositor e podem apresentar inconsistências.

Ornamentos: são notas adicionais que servem como floreios, e, portanto, não são essenciais para a linha geral da melodia ou harmonia. Alguns tipos comuns de ornamentos são: trinados, mordentes, *appoggiatura*, glissandos etc.

Orquestração: é o estudo e prática de escrever música para uma orquestra, ou outro conjunto musical. Frequentemente utilizado junto ao termo instrumentação, é a atribuição de diferentes instrumentos para tocar as partes que compõe uma obra.

Período Clássico: período que corresponde a música composta entre 1750 e 1830, aproximadamente. Alguns compositores renomados deste período são Mozart, Beethoven (transição para o romântico em obras tardias), Haydn, Gluck etc.

Período Romântico: período que corresponde a música composta entre 1830 e 1900, aproximadamente. Alguns compositores renomados deste período são Brahms, Tchaikovsky, Mahler, Verdi, Puccini etc.

Polifonia: a combinação simultânea de dois ou mais tons ou linhas melódicas.

Repertório: o conjunto de obras musicais que um músico tem preparado para apresentar em um determinado momento.

Sinfonia: composição musical, tradicional da música de concerto ocidental, habitualmente escrita para orquestra. Consiste em múltiplos movimentos, frequentemente em quatro movimentos.

Sonata: peça musical que pode consistir de diversos movimentos, quase exclusivamente instrumentais e concebidos para ser tocada por um solista ou um pequeno conjunto.

Strauss, Richard: n. 1864; m. 1949. Compositor e maestro alemão, conhecido por obras como *Also sprach Zarathustra* (Assim falou Zarathustra); *Tod und Verklärung* (Morte e transfiguração), a ópera *Der Rosenkavalier* (O cavaleiro da rosa), a ópera *Salomé* etc.

Stravinsky, Igor: n. 1882; m. 1971. Compositor, pianista e maestro russo, conhecido por obras como *Le sacre du printemps* (A sagração da primavera), *L'oiseau de feu* (O pássaro de fogo), a ópera-oratório *Oedipus Rex* (Édipo rei) etc.

Suíte: Em geral, qualquer conjunto de peças instrumentais tocadas em um único momento. No barroco, é um género musical instrumental composto por vários movimentos da mesma tonalidade, em que alguns ou todos, são baseados em formas e estilos de dança. Mais tarde, entende-se como um conjunto de obras extraídas de uma obra maior, como um balé, ópera. Uma conhecida suíte é a Suite do balé Quebra-Nozes de Tchaikovsky.

Tempo: literalmente o tempo de uma obra musical, mas é usado para descrever a velocidade ou ritmo da música. Pode ser indicado de diferentes maneiras, como designações de metrónomo, que determina quantas batidas terá por minuto; e por descrições convencionais como *allegro*, *andante*, *presto*, etc.

Tessitura: consiste na gama geral dos tons de uma melodia ou parte vocal. Difere de extensão pois não considera o extremo, ou seja, a nota mais aguda ou grave, mas sim da parte da faixa (das notas) mais utilizada.

Tonalidade: refere-se à orientação de melodias e harmonias em direção a uma classe de tom referencial ou tônica.

Vanhal, Johann Baptist: n. 1739; m. 1813. Compositor, violinista e professor nascido no reino da Boémia, mas atuou principalmente em Viena. Conhecido por seus concertos, sendo os mais destacados o Concerto para contrabaixo e orquestra, o Concerto para violoncelo em Lá maior, Concerto para dois fagotes e orquestra etc.

Verdi, Giuseppe: n. 1813; m. 1901. Compositor italiano, conhecido por suas óperas, entre as quais estão La traviata, Nabucco, Aida, Macbeth etc.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

Literacia da informação na Música

Esta investigação intitulada "'Mas o que eu quero é tocar': o papel da literacia da informação na formação do músico instrumentista no ensino superior" está a ser realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Documentação e da Informação pela Universidade de Lisboa e tem por objetivo averiguar a perceção dos estudantes finalistas das licenciaturas em Música, de Portugal, sobre o papel da literacia da informação em sua formação como músico instrumentista.

Portanto, se és estudante finalista de Licenciatura em Música – Variante Instrumento, peço a vossa colaboração para responder este questionário.

O questionário está dividido em 6 seções:

- 1- Informações gerais
- 2- Desenvolvimento musical
- 3- Práticas de estudo
- 4- Domínio de habilidades
- 5- Formação
- 6- Perceção do Músico

O questionário é composto em sua maior parte por perguntas quantitativas e o tempo estimado para o seu preenchimento é de 15 minutos.
Todas as respostas são anónimas e confidenciais.

Agradeço a colaboração e a disponibilidade!

***Obrigatório**

1- Informações gerais

Que género você se identifica?

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outra: _____

Em que faixa etária você se encontra?

- ☐ Menor que 18 anos
- ☐ 18 - 23
- ☐ 24 - 30 anos
- ☐ 31 - 40 anos
- ☐ 41 - 50 anos
- ☐ maior que 50 anos

Em que país você frequentou a maior parte de seu ensino musical prévio ao ensino superior?

- ☐ Portugal
- ☐ Outra: _____

Qual sua instituição de ensino? *

- ☐ Academia Nacional Superior de Orquestra
- ☐ Escola Superior de Artes Aplicadas (IPCB)
- ☐ Escola Superior de Música de Lisboa (IPLX)
- ☐ Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (IPP)
- ☐ Universidade de Aveiro
- ☐ Universidade de Évora
- ☐ Universidade do Minho

Qual o seu curso?

Qual seu ano atual?

☐ 3º ano

☐ 4º ano ou mais

Qual seu instrumento principal? *

☐ Clarinete

☐ Contrabaixo

☐ Fagote

☐ Flauta

☐ Oboé

☐ Percussão

☐ Piano

☐ Trombone

☐ Trompa

☐ Trompete

☐ Tuba

☐ Viola

☐ Violino

☐ Violoncelo

☐ Outra:

2- Desenvolvimento musical

Quais das opções abaixo você considera importante para seu desenvolvimento como músico?

- ☐ Estudo diário do instrumento principal
- ☐ Estudo de um outro instrumento
- ☐ Pesquisa de artigos em bases de dados
- ☐ Ler livros
- ☐ Estudo e prática de formação auditiva
- ☐ Estudo de análise musical
- ☐ Escutar gravações
- ☐ Debater com colegas
- ☐ Estudar múltiplas edições de uma obra
- ☐ Outra: _____

Você acha necessário realizar outras pesquisas ou atividades, além do estudo do instrumento, para obter uma performance de excelência?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, o que você considera importante?

3- Práticas de estudo

Hábitos para a construção do repertório

Como você escolhe uma nova obra para estudo?

- ☐ Orientação do professor
- ☐ Orientação do bibliotecário
- ☐ Pesquisa na biblioteca (autônomo)
- ☐ Outra: _____

Qual a principal fonte de informação a que habitualmente recorre para encontrar informação científica?

- ☐ Google
- ☐ Biblioteca da instituição
- ☐ Outras bibliotecas
- ☐ Bases de dados (Scopus, Web of Science, B-on, etc.)
- ☐ Professor ou outro profissional
- ☐ Colegas
- ☐ Outra: _____

Qual a principal fonte de informação a que habitualmente recorre para encontrar informação científica?

- ☐ Google
- ☐ Biblioteca da instituição
- ☐ Outras bibliotecas
- ☐ Bases de dados (Scopus, Web of Science, B-on, etc.)
- ☐ Professor ou outro profissional
- ☐ Colegas
- ☐ Outra: _____

Qual a principal fonte de informação a que habitualmente recorre quando precisa encontrar gravações?

- ☐ Youtube
- ☐ Spotify
- ☐ Naxos
- ☐ Biblioteca da instituição
- ☐ Outras bibliotecas
- ☐ Outra: _____

Qual o seu principal critério para escolher uma gravação?

- ☐ Está entre os primeiros resultados
- ☐ Gosto pessoal pelo intérprete
- ☐ Recomendação do professor ou outro profissional
- ☐ Recomendação de colegas
- ☐ Indicações presentes em resenhas ou artigos
- ☐ Interpretação correspondente a edição que será estudada

Hábitos para o estudo de uma obra

Com que frequência você realiza as seguintes atividades durante a preparação de uma obra.

Vai à biblioteca

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Lê a biografia do compositor

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Escuta uma ou mais gravações da obra

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Pesquisa um artigo ou resenha sobre a obra

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

4- Domínio de habilidades

Como você considera seu conhecimento sobre os seguintes tópicos.

Encontrar uma obra no catálogo da biblioteca

	1	2	3	4	5	
Não me sinto apto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tenho completa facilidade

Escolher o formato do recurso disponível no catálogo da biblioteca

	1	2	3	4	5	
Não me sinto apto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tenho completa facilidade

Encontrar artigos em uma base de dados

	1	2	3	4	5	
Não me sinto apto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tenho completa facilidade

Avaliar a lista de resultados da pesquisa

	1	2	3	4	5	
Não me sinto apto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tenho completa facilidade

Identificar fontes primárias e secundárias

	1	2	3	4	5	
Não me sinto apto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tenho completa facilidade

Escolher uma edição de uma obra musical

	1	2	3	4	5	
Não me sinto apto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tenho completa facilidade

Ler um artigo científico

	1	2	3	4	5	
Não me sinto apto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tenho completa facilidade

Escrever um artigo sobre uma determinada obra musical

	1	2	3	4	5	
Não me sinto apto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tenho completa facilidade

5- Formação

Ao longo do curso, você recebeu formação de onde pesquisar para encontrar gravações e partituras musicas?

☐ Sim

☐ Não

Ao longo do curso, você recebeu formação de onde pesquisar para encontrar livros, trabalhos académicos e/ou artigos científicos?

☐ Sim

☐ Não

Ao longo do curso, você recebeu formação de como realizar pesquisas na biblioteca e/ou em bases de dados eletrónicas?

☐ Sim

☐ Não

Ao longo do curso, você recebeu formação de como avaliar uma lista de resultados de pesquisa?

☐ Sim

☐ Não

Ao longo do curso, você recebeu formação de como diferenciar edições musicais?

☐ Sim

☐ Não

Ao longo do curso, você recebeu formação de como escolher gravações de uma determinada obra musical?

☐ Sim

☐ Não

Ao longo do curso, você recebeu formação de como escrever um artigo científico?

☐ Sim

☐ Não

Ao longo do curso, você recebeu formação de como escrever conteúdo para uma performance informada? (notas em folhas de sala/programas de concerto, etc.)

☐ Sim

☐ Não

Ao longo do curso, você recebeu formação de como citar e referenciar um recurso consultado?

☐ Sim

☐ Não

Ao longo do curso, você recebeu formação de como comunicar os resultados obtidos durante o preparo de uma obra (ou o preparo para uma performance)?

☐ Sim

☐ Não

Você respondeu sim para todas as perguntas acima? *

☐ Sim

☐ Não

6- Percepção do músico

(Para aqueles que responderam sim a todas as anteriores da última seção)

Você acredita que essas formações foram importantes para seu desenvolvimento como músico? Comente sua experiência.

Considera algumas dessas habilidades desnecessárias para o seu desenvolvimento como músico?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, quais você considera desnecessárias?

- ☐ Onde encontrar recursos específicos musicais
- ☐ Onde encontrar recursos bibliográficos
- ☐ Como realizar pesquisas
- ☐ Avaliar lista de resultados de pesquisa
- ☐ Avaliar recursos específicos musicais (gravações, edições de partituras, etc.)
- ☐ Como escrever trabalhos e artigos
- ☐ Como escrever conteúdo para uma performance informada
- ☐ Como citar e referenciar os recursos consultados
- ☐ Como comunicar os resultados do preparo para uma performance

Você acredita que utilizará ao longo da vida essas habilidades aprendidas nessas formações?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Existe alguma outra habilidade/competência não listada que sentiu falta durante o ensino superior?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, qual(is)?

6- Percepção do músico

(Para aqueles que responderam não a alguma das perguntas da última seção)

Gostaria de ter tido formação sobre alguma das habilidades listadas na seção anterior?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais gostaria de ter tido?

- ☐ Onde encontrar recursos específicos musicais
- ☐ Onde encontrar recursos bibliográficos
- ☐ Como realizar pesquisas
- ☐ Avaliar lista de resultados de pesquisa
- ☐ Avaliar recursos específicos musicais (gravações, edições de partituras, etc.)
- ☐ Como escrever trabalhos e artigos
- ☐ Como escrever conteúdo para uma performance informada
- ☐ Como citar e referenciar os recursos consultados
- ☐ Como comunicar os resultados do preparo para uma performance

Considera que essas habilidades são importantes para o desempenho profissional do músico?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Somente algumas

Existe alguma outra habilidade/competência não listada que sentiu falta durante o ensino superior?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, qual(is)?

Se possível, comente suas respostas.

ANEXO A – EXEMPLOS DE FORMAÇÕES

Oboe and String Seminars – Assignment. (Beckendorf, 2018, p. 12, tradução nossa).

Time Violino *Time Viola* **Time Cello** **Time Contrabaixo**

Nome dos membros do time:

Atividade de pesquisa

Escreva a informação sobre o concerto escolhido:

Compositor: _____

Obra: _____

1. Utilizando o catálogo da biblioteca, encontre uma partitura e gravação que os outros membros do seu *studio* teriam acesso a:

a. Número da cota da partitura: _____

b. Localização da gravação (CD ou Naxos): _____

2. Para uma das gravações encontradas, escreva o nome dos músicos que tocaram o concerto escolhido: _____

3. Quais recursos da biblioteca utilizou para responder a essas questões? (Poderá incluir qualquer fonte utilizada para responder as Perguntas Bônus, abaixo.)

Pontos Bônus

A. Liste os números de catálogo, tonalidade, ou opus, associados com seu concerto:

B. Em que ano seu concerto foi escrito? Ou, em que ano foi a estreia?

C. Qual o idioma do título original do seu concerto?

Evaluating Editions of Printed Music – Assignment. (Haefeli & Shanton, 2018, p. 107, tradução nossa).

A) Prepare-se lendo o artigo “Editing Early Music: The Dilemma of Translation” de Bent.

B) Com seu grupo, estude cuidadosamente as diferentes edições recebidas e responda as seguintes questões sobre as três fontes. Escreva cerca de 500 palavras descrevendo cada edição.

Perguntas sobre as edições:

1. Você pode dizer se esta edição espera representar o original o mais próximo possível? Como você sabe disso?
2. Você acredita que foi criada para estudo ou para performance? Justifique sua resposta.
3. Existe um editor? Se sim, quem? Pode encontrar credenciais para essa pessoa?
4. Você encontrou discrepâncias entre as edições? (Seja específico)
5. Que tipo de decisões importantes o editor precisou tomar?
6. Faça uma referência bibliográfica para todas as três edições.

Using Varied Score Editions, Sound Recording Renditions, and Other Sources to Inform Performance-Related Decisions – Assignment. (Shaw & Vickers, 2018, p. 16–19, tradução nossa).

“Casta Diva” em Norma de Bellini

Introdução

Em grupos de 3 ou 4, leia o cenário a seguir e trabalhem juntos para responder as perguntas correspondentes. O cenário da tarefa contém três seções: Análise de partituras, Investigação e Audição. Os materiais necessários estão reservados na biblioteca, e estão listados no final desta tarefa.

O cenário

Você realizará uma performance de “Casta Diva” para um concerto apresentando árias memoráveis de óperas. Antes dos ensaios começarem, o regente pede para que você indique qual edição gostaria para que a orquestra possa se preparar utilizando a mesma edição. Também foi solicitado para que você envie um parágrafo ou dois para as notas das folhas de sala que informarão a plateia de aspectos interessantes da ária. Simples, certo? Você consegue!

Análise de partituras

Você decide que o primeiro passo é comparar algumas edições. Sua pesquisa resulta em 3 edições dos seguintes editores:

- Boosey & Co. (London)
- Oliver Ditson & Co. (Boston)
- Ricordi (Milan)

1. O que notou sobre a tonalidade de “Casta Diva” nas diferentes edições? Escreva a tonalidade ao lado de cada edição abaixo.

2. Se você tivesse que escolher uma edição só olhando para essas edições, qual escolheria? E por quê?

Investigação – Parte 1

Você decide que precisa de ajuda de um especialista, e então, consulta **Divas and Scholars**.

- Verifique o *“Index of Principal Operas Discussed”* por Norma, e encontre as páginas em que Gossett especificamente discute as transposições de árias desta ópera.

1. Qual a tonalidade de “Casta Diva” no manuscrito autógrafo de Bellini?
2. O que Gossett discute sobre as diferenças em padrões de afinação ao longo do tempo, e como isto é relevante para você?
3. Qual editor publicou a primeira edição desta partitura, e qual a tonalidade de “Casta Diva” nesta edição? É claro o envolvimento de Bellini nesta mudança?
4. (*Para bibliotecários instrutores: esta pergunta pode ser reservada para alunos mais avançados da licenciatura ou para alunos do mestrado.*)
Descreva as questões harmônicas que Gossett identifica nas edições transpostas de “Casta Diva” (especificamente nas transições que enquadram esta ária).
5. Para você, Gossett fornece uma resposta clara de qual tonalidade é correta, e sua escolha de edição original mudou?

Audição

Como um intérprete, você sabe que ouvir gravações é um ótimo jeito de aprender sobre práticas de performance envolvendo uma peça. Agora que você olhou o contexto histórico com um especialista, é hora para uma orientação mais prática das próprias divas:

- Maria Callas (1954)
- Joan Sutherland (1960)

1. Escute cuidadosamente cada gravação e escreva a tonalidade que Casta Diva é executada ao lado do nome de cada cantora. Você pode querer utilizar o piano para isso!

2. Para você, existe uma gravação que se destaca das outras? Quais elementos desta performance em particular a tornam atraente para você, e a tonalidade faz diferença?

3. *(Para bibliotecários instrutores: esta pergunta pode ser reservada para alunos mais avançados da licenciatura ou para alunos do mestrado.)*

Escute novamente cada gravação, acompanhando a partitura com a tonalidade correspondente.

Compare as transições que enquadram “Casta Diva” (comece no final de “Sediziose...” e vá para o começo de “Fine al rito...”). Alguma funciona melhor que a outra?

Investigação – Parte 2

Você procura seu bibliotecário de confiança para ajudá-lo. Ele sugere “An Aural Analysis of Bel Canto”, uma tese sobre a tradição do bel canto preservada através de gravações. Possui análises detalhadas de diversas performances, incluindo aquelas que você tem da Joan Sutherland e Maria Callas!

- Cada membro do grupo pega uma seção e analisa, tendo as questões abaixo em mente:
 - Capítulo 3.5 (p. 44-47)
 - Capítulo 3.6 (p. 57-58)

1. Que informações, particularmente considerando a tonalidade, são trazidas por Kirkham sobre as diversas performances de “Casta Diva” de Callas e Sutherland? Elas são sempre na mesma tonalidade?

2. *(Para bibliotecários instrutores: esta pergunta pode ser reservada para alunos mais avançados da licenciatura ou para alunos do mestrado.)*

Lembre-se que além de escolher uma edição, você precisa fornecer notas para as folhas de sala para o concerto. Observe a tabela de conteúdo e resumo, e identifique alguns tópicos abrangentes cobertos. Esta fonte será útil?

Escolhendo uma edição

1. Parece haver uma tonalidade definitiva para a performance de “Casta Diva”? Quais aspectos da história da publicação e da performance obscurecem esta resposta?
2. Escolha uma edição, e explique seu raciocínio. Quais fatores contribuíram para sua decisão?
3. Como um intérprete, como você se vê se encaixando no panorama geral da história da música e da performance? Como seu conhecimento e escolhas podem influenciar a plateia, assim como contribuir para a narrativa abrangente e práticas de performance envolvendo uma obra?

Questão Bônus!

A transposição de Oliver Ditson estranhamente não foi mencionada em nenhum desses recursos. Considerando o endereço, podemos estimar a data da publicação da partitura entre 1858-1876. Sabendo disso, você pode deduzir por que essa transposição é tão grave, e por que não parece ser utilizada em performances profissionais?

Sit Back And Relax: The Students Are Teaching Class Today – Assignment. (Stone, 2018, p. 154, tradução nossa).

Instruções: Cada grupo irá utilizar o recurso informacional que lhe foi atribuído para explorar o recurso na investigação do tópico atribuído. Após vinte minutos cada grupo terá cinco minutos para ensinar o restante da classe sobre o recurso informacional. Algumas questões que vocês devem pensar em abordar incluem:

- Que tipos de informações podem ser encontradas com o seu recurso?
- Quem escreve essa informação?
- O recurso é fácil de utilizar?
- Que tipo de funcionalidades de pesquisa o recurso possui? Procure observar as telas de busca avançada (caso tenha) e vários limitadores.
- Você recomendaria a utilização deste recurso?